# REALISIERUNGEN DER "REGULATIVEN FUNKTION" DES SPRECHENS

Eine Untersuchung zum Sprachverhalten sechsjähriger Kinder

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

JÜRGEN MACHA

aus

LOTTE / KRS. TECKLENBURG

BONN 1981

1980

# REALISIERUNGEN DER "REGULATIVEN FUNKTION" DES SPRECHENS

Eine Untersuchung zum Sprachverhalten sechsjähriger Kinder

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

JÜRGEN MACHA

aus

LOTTE / KRS. TECKLENBURG

BONN 1981

Angefertigt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Universität Bonn

1. Gutachter: Prof. Dr. Werner Besch
2. Gutachter: Prof. Dr. Erich E. Geißler

Tag der mündlichen Prüfung: 2. Juli 1980

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Druck: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität
Bonn 1981

Meinen Eltern

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546506_0018

Seite

INHALTSVERZEICHNIS

1. "Sprechen" als Objekt linguistischer Forschung ..... 1

1.1. Theoriebedingte Ausblendungen des Gegenstandes ..... 1
1.2. Exemplarische Thematisierungen des Gegenstandes ..... 3

2. Der Bedingungszusammenhang des Gegenstandes "Sprechen" ... 15

2.1. Die analytische Ausgrenzung einzelner Variablenkomplexe 15
2.2. Die Auswahl dreier Variablenkomplexe ..... 20
2.2.1. Der Komplex situativer Variablen: Faktoren der Sprechsituation ..... 22
2.2.2. Der Komplex sprechintentionaler Variablen: Funktionen des Sprechens ..... 25
2.2.3. Der Komplex sozialisatorischer Variablen: Prädispositionen des Sprechers ..... 34
2.2.3.1. Schichtenspezifische Sozialisation ..... 34
2.2.3.2. Geschlechtsspezifische Sozialisation ..... 43

3. Die Bedeutung der Variablenkomplexe für die Erforschung kindlichen Sprechens ..... 46

3.1. Faktoren der Sprechsituation ..... 48
3.2. Funktionen des Sprechens ..... 51
3.3. Prädispositionen des Sprechers ..... 53
3.3.1. Schichtenspezifische Sozialisation ..... 53
3.3.2. Geschlechtsspezifische Sozialisation ..... 55

4. Die Anlage der empirischen Untersuchung ..... 57

4.1. Gegenstand der Untersuchung ..... 58
4.1.1. Auswahl des Untersuchungsaspektes "Regulative Funktion" 58
4.1.2. Begründung des Untersuchungsaspektes ..... 61

4.2. Erhebungsmethoden ..... 63
4.2.1. Beobachtung versus Feldexperiment ..... 63
4.2.2. Erhebungsmethoden der Londoner "Sociological Research Unit" .....67

Seite

4.2.3. Darstellung und Begründung des eigenen Erhebungsverfahrens ..... 69

4.3. Beschaffenheit der Stichprobe ..... 73
4.3.1. Auswahl ..... 73
4.3.2. Alter ..... 75
4.3.3. Geschlecht ..... 75
4.3.4. Soziale Schicht ..... 75

5. Gewinnung grundlegender Analyseeinheiten ..... 77

5.1. Klärung des Begriffs der "Äußerung" ..... 77
5.2. Einteilungskriterien und Bildung von Äußerungsgruppen .. 79
5.3. Probleme der Zuordnung ..... 83
5.4. Anteile der Äußerungsgruppen am Gesamtkorpus ..... 88
5.5. Verteilung der Äußerungsgruppen auf die Sprechanlässe der Erhebung ..... 91
5.6. Weiterführende Analyse der Gruppe "Äußerungen als Bestandteile eines Dialogs mit den fiktiven Akteuren" .... 95

6. Der Einfluß situativer Aspekte auf die Wahl sprachstruktureller Mittel ..... 98

6.1. Adressat der Äußerungen ..... 98
6.1.1. Darstellung der Ergebnisse ..... 99
6.1.2. Zusammenfassung und Diskussion ..... 103

6.2. Thema der Äußerungen ..... 110
6.2.1. Probleme der "Thema"-Definition ..... 110
6.2.2. Darstellung der Ergebnisse und Diskussion ..... 112

7. Der Einfluß funktionaler Aspekte auf die Wahl sprachstruktureller Mittel ..... 120

7.1. Zur Bedeutung differenter funktionaler Perspektiven .... 120
7.2. Kontrastierung "Regulatives Sprechen" - "Narratives/ Deskriptives Sprechen" ..... 121
7.2.1. Analytischer Rahmen und Klassifikationsprobleme ..... 124
7.2.2. Darstellung der Ergebnisse ..... 127
7.2.3. Zusammenfassung ..... 133

Seite

8. Der Einfluß der Geschlechtszugehörigkeit auf die Wahl sprachstruktureller Mittel ..... 134

8.1. Auswertung unter formalem Aspekt ..... 135
8.2. Auswertung unter inhaltlichem Aspekt ..... 137
8.2.1. Theoretische und methodische Probleme ..... 138
8.2.2. Inhaltliche Bestimmung und Gruppierung regulativer Äußerungen durch ein analytisches Raster ..... 143
8.2.3. Zusammenfassung ..... 157

9. Schlußbemerkung ..... 160

Anhang ..... 163

Literaturverzeichnis ..... 165

# 1. "Sprechen" als Objekt linguistischer Forschung

## 1.1. Theoriebedingte Ausblendungen des Gegenstandes

Es handelt sich bei dieser kurzen Einführung nicht um eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Frage, weshalb die systematische Erforschung des Sprechens - sieht man von den speziellen Forschungszielen und Methoden der Dialektologie ab - erst in jüngster Zeit in Angriff genommen worden ist. Gleichwohl soll schlaglichtartig an zwei klassischen Ausgangspositionen der Sprachwissenschaft dieses Jahrhunderts verdeutlicht werden, daß die Beschäftigung mit dem Sprechen notwendig im Hintergrund bleiben mußte, solange sich die Linguistik als autonome Wissenschaft ohne Beziehung zu anderen Disziplinen wie Soziologie oder Psychologie verstand.

Die auf den Begründer der sogenannten Modernen Sprachwissenschaft, Ferdinand de Saussure, zurückgehende Differenzierung des Gesamtkomplexes Sprache in zwei verschiedene Bereiche "langue" und "parole" hat in der Wissenschaftsgeschichte der Linguistik erhebliche Konsequenzen nach sich gezogen. Die "Sprache", "la langue", begriff Saussure als das abstrakt existierende Regelsystem, das es dem muttersprachlichen Sprecher ermöglicht, richtige Sätze seiner Muttersprache zu erzeugen. Das "Sprechen", "la parole", meint demgegenüber den Komplex situationsgebundener aktueller Sprachvollzüge. Der Linguistik als einer autonomen Wissenschaft obliegt es, die Regelhaftigkeit der "langue" zu beschreiben, während die Erforschung der "parole"-Erscheinungen anderen Disziplinen wie Psychologie und Soziologie überlassen bleiben soll. Die bei Saussure angelegte Trennung von Objektbereichen im Forschungsfeld Sprache, die der Linguistik die Untersuchung der "langue" zuwies, hat über Jahrzehnte hinweg zu einer Verengung der sprachwissenschaftlichen Perspektive geführt.

Bei Noam Chomskys Entwurf einer Generativen Transformationsgrammatik steht die Saussuresche Dichotomie im Hintergrund, wenngleich man sich hüten sollte, das Gegensatzpaar "langue" - "parole"

mit Chomskys Unterscheidung "competence" - "performance" gleichzusetzen. Für Chomsky steht im Zentrum der linguistischen Theoriebildung "ein idealer Sprecher-Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solchen grammatisch irrelevanten Bedingungen wie

- begrenztes Gedächtnis
- Zerstreutheit und Verwirrung
- Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse
- Fehler (zufällige oder typische)

nicht affiziert wird."[1] Mit der Annahme einer "competence", definiert als "die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache"[2], konstituiert sich der Objektbereich von Chomsky's Linguistik. Diese sprachliche "competence" erlaubt nach Chomsky dem Sprecher die Produktion einer indefiniten Menge von Sätzen und kann in rein linguistischem Zugriff, also ohne Rekurs auf andere Wissenschaftsdisziplinen, deskriptiv erfaßt werden. Die "performance", von Chomsky als "der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen"[3] charakterisiert, stellt demgegenüber ein durch Störfaktoren verzerrtes Abbild der "competence" dar und liegt nicht im Blickfeld der genuinen Linguistik.

Es bleibt festzuhalten, daß sowohl in Saussures wie in Chomskys Konzeption linguistischer Forschung dem "Sprechen" ("parole" bzw. "performance") kein eigener Stellenwert als Untersuchungsgegenstand sui generis beigemessen wird. Andererseits ist jedoch jede Beschreibung von "langue" oder "competence" auf konkrete Sprachdaten angewiesen. Diesen bezüglich der idealisierenden Ausgangsposition problematischen Sachverhalt gibt Chomsky zu: "Obviously one can find out about competence only by studying performance, but this study must be carried out in devious and clever ways, if

---

1) Vgl. Chomsky, N.: Aspekte der Syntaxtheorie, S. 13
2) Vgl. Chomsky, N.: a.a.O., S. 14
3) Vgl. Chomsky, N.: a.a.O., S. 14

any serious result is to be obtained."[1] Die Schwierigkeit für Chomskys Ansatz liegt demnach darin, daß der Linguist stets auf konkrete Sprachproduktion angewiesen ist. Diese freilich filtert er durch seine eigene sprachliche Intuition im Hinblick auf systemfremde und daher irrelevante Elemente, um die reinen und systematischen Bestandteile der Beschreibung zugrundezulegen. Solche Bestandteile müssen der Forderung nach grammatikalischer "correctness" entsprechen, da die "competence" ja gerade als Fähigkeit definiert wird, grammatisch richtige Sätze zu generieren.

An diesem Punkt läßt sich die Frage stellen, ob Chomskys selegierendes und abstrahierendes Verfahren, das die Performanzdaten nur als notwendiges Übel, als quasi verunreinigte sprachliche Instanz akzeptiert, nicht wesentliche Merkmale menschlicher Sprachtätigkeit außer acht läßt. "Many behaviourally significant variations in language are simply ironed out, and reduced to the same level as stutterings, false starts, clearings of the throat and the like."[2]

## 1.2. Exemplarische Thematisierungen des Gegenstandes

Die Konsequenzen einer Auffassung, wie sie von Chomsky vertreten wird, sind evident. Für sie hat das Sprechen keine Dignität als Forschungsobjekt, sondern die Intention zielt auf den im Sprechen verborgenen eigentlichen Gegenstand "competence". Die daraus resultierende Einschätzung der "performance" erweist sich als problematisch, denn die aktuellen Sprachäußerungen können allein als Manifestation der "competence" nicht adäquat beschrieben werden. Wie Chomsky andeutet, wirkt auf die konkrete Sprachverwendung ein Chaos von intervenierenden Variablen ein, von dem seiner Meinung nach abstrahiert werden muß. Es kommt demnach auf eine linguistische Reduktion des Gegenstandes Sprache an, die systematische

---

1) Chomsky, N.: Formal discussion ... In: Bar Adon, A./Leopold, W. (Hrsg.): Child language, S. 341

2) Halliday, M.A.K.: Explorations in the functions of language, S. 53

Aspekte anvisiert und aus der Systemkenntnis des untersuchenden Linguisten legitimiert wird.

Dieser Auffassung ist von vielen Sprachforschern entschieden widersprochen worden. Man stellte ihr Analysemodelle entgegen, die gerade die Eigenart des Sprechens als einer menschlichen Tätigkeit mit eigenen Gesetzen betonen. Anders ausgedrückt: man machte sich genau das zur Aufgabe, was Chomsky mehr oder weniger direkt als "erkenntnisunzugänglich" charakterisiert hatte, die Erforschung des Sprechens als abhängig von außersprachlichen Einflußvariablen. Im Hintergrund steht bei allen diesen Versuchen die Erwartung, daß sich Sprechen als soziale Tätigkeit nach einsehbaren und beschreibbaren Regeln vollzieht. Die "performance", die von Chomsky rein formal als Ausdruck verfügbarer Sprachzeichen gesehen wird, bekommt so entscheidende Bedeutung für die Erforschung menschlichen Sozialverhaltens. Dieses Sozialverhalten seinerseits unterliegt bestimmten Einflüssen, die von der Theorie aus einem scheinbar chaotischen Wirkungsgeflecht ans Licht gebracht werden können. "Gleich der Sprache ist auch das Sprechen gemustert, funktioniert als ein System und kann durch Regeln beschrieben werden."[1)]

Parallel zu dieser Einschätzung des Sprechens als sozialer Tätigkeit zeigt sich ein Wandel in der Auffassung der Aufgabe von Sprachwissenschaft. Ihr Objektbereich bedarf einer Erweiterung über die traditionellen Gegenstandsdefinitionen linguistischer Forschung hinaus. Es liegt auf der Hand, daß die Linguistik mit anderen verhaltenswissenschaftlichen Disziplinen gekoppelt werden muß, wenn man Sprechen als menschliche Tätigkeit thematisiert.

Im Rahmen der theoretischen Grundlegung des eigenen Ansatzes werden im folgenden zwei Theorien vorgestellt, die, implizit oder explizit von der Problematik einer Trennung Sprache - Sprechen ausgehend, Erörterungen zum Fragegegenstand Sprechen angestellt ha-

---

1) Hymes, D.H.: Die Ethnographie des Sprechens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 2, S. 389

ben. Sie sind exemplarisch ausgewählt, um einen Einblick in den Forschungsstand zu ermöglichen, und decken nicht das Spektrum der vorhandenen Alternativentwürfe ab.

Sprechakttheorie

Die aus dem angelsächsischen Raum stammende "Ordinary language philosophy" mit ihrer speziellen Variante "Sprechakttheorie" spielt seit einiger Zeit in der linguistischen Diskussion eine erhebliche Rolle. Ursprünglich in der Hauptsache von Austin und Searle entwickelt, ist dieser Ansatz in Deutschland vor allem von Wunderlich, Maas und Habermas bekanntgemacht worden.[1)]

Zwei Grundvoraussetzungen dieser Richtung lassen sich m. E. identifizieren. Die erste kann mit Searle formuliert werden: "Die Einheit der sprachlichen Kommunikation ist nicht, wie man allgemein angenommen hat, das Symbol oder Wort oder der Satz oder gar das Zeichen des Symbols, Wortes oder Satzes, sondern es ist vielmehr die Produktion des Zeichens im Vollzug des Sprechaktes, welche die grundlegende Einheit der sprachlichen Kommunikation darstellt.[2)] Wichtig scheint an Searles Aussage, daß das sprachliche Zeichen in einen Vollzugszusammenhang, nämlich den Prozeß des Sprechens eingebettet ist und nur in diesem Zusammenhang als grundlegendes Merkmal von Kommunikation gelten kann. Damit wird die analytische Aufmerksamkeit nicht allein auf das Zeichen gelenkt, vielmehr wird versucht, die Totalität des Sprechens als Vollzug von Handlungen in den Blick zu nehmen.

Die zweite Grundvoraussetzung bezieht sich auf eine wichtige Unterscheidung, die zur analytischen Gliederung des Kommunikationsaktes getroffen wird. Es wird jedem Sprechakt, und im weiteren

---

1) Vgl. zur forschungsgeschichtlichen Entwicklung und zu den philosophischen Grundlagen der Theorie etwa: Wunderlich, D.: Sprechakte. In: Maas, U./Wunderlich, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln, S. 69 - 188

2) Searle, J.R.: Was ist ein Sprechakt? In: Holzer, H./Steinbacher, K. (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft, S. 154

Sinne jeder umgangssprachlichen Kommunikation eine "eigentümliche Doppelstruktur"[1] zugesprochen. Nach Habermas muß sich Kommunikation stets auf zwei Ebenen richten, wenn eine Verständigung erreicht werden soll: "a) die Ebene der Intersubjektivität, auf der die Sprecher/hörer miteinander sprechen und b) die Ebene der Gegenstände, über die sie sich verständigen..."[2] Die Beachtung dieses Doppelaspekts ist für das Verständnis menschlicher Kommunikation notwendig, "weil Kommunikation, als eine Verständigung über Gegenstände, nur unter der Bedingung gleichzeitiger Metakommunikation, nämlich einer Verständigung auf der Ebene der Intersubjektivität über den bestimmten pragmatischen Sinn der Kommunikation, zustandekommt."[3]

Die beiden erwähnten konstitutiven Grundannahmen der Sprechakttheorie bestimmen den analytischen Ansatz, mit dem das Phänomen Sprechen faßbar gemacht werden soll. Searle gibt folgende Gliederung eines Sprechaktes:

"a) Äußerung von Wörtern (Morphemen, Sätzen) - Vollzug von Äußerungsakten;
b) Referenz und Prädikation - Vollzug propositionaler Akte;
c) Behaupten, Fragen, Befehlen, Versprechen usw. - Vollzug illokutionärer Akte."[4]

Während sich Punkt (a) auf Sprechen als Vollzug von Sprechakten bezieht (Grundvoraussetzung 1), betreffen (b) und (c) die Doppelstruktur der umgangssprachlichen Kommunikation (Grundvoraussetzung 2). "Illokutionäre Akte" drücken nach Searle den Beziehungsaspekt aus, sie geben an, wie ein geäußerter Inhalt ("propositionaler Akt") verstanden werden soll.

---

1) Vgl. Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, S. 104

2) Habermas, J.: a.a.O., S. 105

3) Habermas, J.: a.a.O., S. 106. Der Gedanke einer Doppelstruktur umgangssprachlicher Kommunikation findet sich gleichfalls bei: Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation, S. 53

4) Searle, J.R.: Sprechakte, S. 40

Habermas schließt sich inhaltlich an die Gedanken Searles an, trifft allerdings terminologische Unterscheidungen. Er nennt die Komponente, die den Beziehungsaspekt des Sprechens signalisiert, "performativ". Zudem hat für Habermas nur diese Komponente den theoretischen Status eines "Sprechaktes", während bei Searle illokutionärer und propositionaler Akt einen "Sprechakt" konstituieren.

Für die Theorie der Sprechakte werden nun besonders die Gesichtspunkte des Sprechens bedeutsam, die "den pragmatischen Sinn der Kommunikation", also den Aspekt der intersubjektiven Beziehung indizieren. Je nachdem, wie der Sprecher seine Äußerung vom Gegenüber verstanden wissen will, werden verschiedene sprachliche Mittel als Verstehensanweisung zum Einsatz gebracht. Die Sprechakttheorie versucht, solche sprachlichen Mittel zu identifizieren und systematisch zu klassifizieren. Es geht also, um in Habermas' Terminologie zu sprechen, darum, die möglichen Erscheinungsformen der "performativen" Komponente des Sprechens aufzuweisen und sie zu Klassen zusammenzuordnen.

Die Explikation des "pragmatischen Sinnes" kann sich grundsätzlich mit Hilfe verschiedenartiger sprachlicher (und nicht-sprachlicher) Elemente vollziehen. So spielen etwa pronominale oder die Modalität anzeigende Momente in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Die Theorie der Sprechakte hat sich demgegenüber jedoch stärker auf einen anderen Index konzentriert. Im Mittelpunkt stehen Verben, "die aufgrund ihres Inhalts die Art eines Sprechakts angeben können, also alle Verben, die zur 'Information über die Information' fähig sind."[1)]

Habermas unterscheidet vier Klassen solcher "performativer" Verben:

-- "Die erste Klasse von Sprechakten, die ich Kommunikativa nennen will, dient dazu, den pragmatischen Sinn der Rede

---

1) Vgl. Ingendahl, W.: Sprechen und Schreiben, S. 49

überhaupt auszusprechen."[1] Als Beispiele werden Verben wie sagen, sich äußern, sprechen, reden u.ä. genannt.

-- "Die zweite Klasse von Sprechakten, die ich Konstativa nennen will, dient dazu, den Sinn der kognitiven Verwendung von Sätzen auszudrücken."[2] Beispiele sind etwa die Verben behaupten, erläutern, versichern u.ä.

-- "Die dritte Klasse von Sprechakten, die ich Repräsentativa nennen will, dient dazu, den pragmatischen Sinn der Selbstdarstellung eines Sprechens vor einem Hörer auszusprechen."[3] Beispiele sind etwa die Verben offenbaren, gestehen, verschweigen u.ä.

-- "Die vierte Klasse von Sprechakten, die ich Regulativa nennen will, dient dazu, den Sinn der praktischen Verwendung von Sätzen auszudrücken."[4] Beispiele sind etwa die Verben befehlen, verbieten, versprechen u.ä.

Es ist das Verdienst der Sprechakttheorie, einen wesentlichen Gesichtspunkt des Sprechens ins Zentrum der sprachwissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt zu haben. Mit der Annahme, daß "die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden"[5], anders akzentuiert, daß die Verstehensanweisung notwendig zur Kommunikation gehört, wird das Interesse auf solche sprachlichen Mittel gelenkt, die als Index für Verstehensanweisungen fungieren. Hier setzt die systematische Beschreibung der Sprechakttheorie, zumindest in der Version von Habermas, an. Sie analysiert Sprachhandlungen im Hinblick auf "performative" Verben, die den besonderen Charakter dieser Sprechhandlungen anzeigen.

Die im folgenden aufgeführten kritischen Einwände erheben nicht den Anspruch einer dezidierten Kritik an der Theorie der Sprachakte, sie sollen allerdings einige Probleme widerspiegeln, in die man gerät, will man diese Theorie in ihrem jetzigen Stadium

---

1) Habermas, J.: a.a.O., S. 111
2) Habermas, J.: a.a.O., S. 111
3) Habermas, J.: a.a.O., S. 112
4) Habermas, J.: a.a.O., S. 112
5) Vgl. Habermas, J.: a.a.O., S. 101

als analytischen Hintergrund empirischer Forschung zugrundelegen. Mit dem universalen Anspruch, die "allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen" zu erfassen, sind Implikationen verbunden, die auf eine starke Idealisierung des Sprechens hinauslaufen. Es wird ein idealer Sprecher/Hörer vorausgesetzt, "der ungeachtet vorangegangener oder gleichzeitiger gesellschaftlicher und situationeller Determinanten den Sprechakt strukturieren kann."[1] Habermas etwa erkennt durchaus die mit einer solchen Annahme verbundene methodische Schwierigkeit, wenn er schreibt: "Gewiß bestehen die Kontexte jeweils bestimmter Redesituationen auch aus außersprachlichen Elementen (wozu wir die psychische Verfassung des Sprechers, seine faktischen Kenntnisse und Fertigkeiten und kontingente Randbedingungen rechnen können)."[2]

Er bezieht diesen Gedanken jedoch nicht in die Grundlagen seines universalen Ansatzes ein, was zu einer differenzierenden und stärker an der sprachlichen Wirklichkeit orientierten Konsequenz führen müßte, sondern er definiert zwei unterschiedliche Perspektiven des pragmatischen Zugriffs. Während die "Universalpragmatik" bzw. die "Theorie der kommunikativen Kompetenz" abzielen soll auf die "Nachkonstruktion des Regelsystems, nach dem wir Situationen möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren"[3], thematisiert die "empirische Pragmatik" oder "verhaltenswissenschaftliche Kommunikationstheorie"[4] die konkreten Äußerungen von Kommunikationspartnern im Kontext jeweils bestimmter Redesituationen. Gerade zu den genuinen Fragen einer so verstandenen "empirischen Pragmatik", deren Aufgabe es ist, sprachliche Manifestationen zu außersprachlichen Größen in Beziehung zu setzen, nimmt Habermas nur am Rande Stellung. Es wird an anderer Stelle dieser Arbeit darauf zurückzukommen sein, welche Gesichtspunkte bei der Gliederung von außersprachlichen Kontexten des Sprechens anvisiert und als relevant betrachtet werden.

---

1) Vgl. Ingendahl, W.: a.a.O., S. 50
2) Habermas, J.: a.a.O., S. 102
3) Vgl. Habermas, J.: a.a.O., S. 102
4) Vgl. Habermas, J.: a.a.O., S. 102

Als die bisher am weitesten entwickelte Seite der Sprechakttheorie kann die analytische Beschäftigung mit den "performativen" Verben gelten. Demgegenüber kommen andere sprachliche Mittel, die ebenfalls den Beziehungsaspekt der Kommunikation signalisieren, insgesamt zu kurz. Der Einwand, daß jede Theorie sich anfänglich auf einen Sektor beschränken muß, ehe sie zu globaleren Aussagen über ihren Gegenstand kommen kann, ist zwar prinzipiell berechtigt, dennoch kann man sich des Gefühls nicht erwehren, daß in der Sprechakttheorie die Komplexität von Sprechhandlungen etwas einseitig auf die Rolle bestimmter Verben reduziert wird.

## Ethnographie des Sprechens

Die amerikanische anthropologisch-ethnographische Forschung hat dem Sprechen traditionell stets besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht. Hier sei beispielsweise an die Arbeiten von Malinowski, Sapir oder Whorf erinnert. Immer besaßen Sprechen und Sprache in dieser Forschungsrichtung einen entscheidenden Stellenwert für die Betrachtung menschlicher Verhaltensweisen.

Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß Hymes sich bewußt und explizit auf einen Vorläufer wie Malinowski bezog, als er 1962 die Grundlinien eines Konzepts zur Erforschung des Sprechens veröffentlichte.[1)] Dieser Entwurf postuliert eine analytische Betrachtung, die der Einbettung des Sprechens in den sozialen und situativen Kontext Rechnung tragen soll. Wie die weitverbreitete Rezeption des Aufsatzes (gerade auch im deutschen Raum) zeigt, haben Hymes' Überlegungen richtungsweisende Funktion bekommen.

Für die theoretische Grundlegung der eigenen Arbeit bietet Hymes' Konzept einen wertvollen Ausgangspunkt. Hymes zielt auf ein analytisches Modell, das es ermöglichen soll, die relevanten Merkmale und Bedingungen, mit denen Sprechen verknüpft ist, zu identifizieren und idealtypisch zu klassifizieren. Während sich, wie

---

1) Vgl. Hymes, D.H.: Die Ethnographie des Sprechens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 2, S. 338 - 432

oben dargestellt wurde, die Theorie der Sprechakte vor allem auf die sprachimmanenten Mittel, die Redesituationen konstituieren, konzentriert und Aussagen zum Einfluß extralinguistischer Variablen aus ihrem Objektbereich weitgehend ausschließt, strebt Hymes eine Systematik an, die an der "Sprechaktivität in ihrer Totalität"[1] orientiert ist. Das heißt, es soll ein Beschreibungsrahmen für außersprachliche wie für sprachimmanente Merkmale des Sprechereignisses angegeben werden. Über den engeren Fragehorizont der Ethnographie, dem Hymes besonders verpflichtet ist, hinaus treten damit allgemeine und methodologische Probleme in den Mittelpunkt, die bei jeder Untersuchung menschlichen Sprechens reflektiert werden müssen.

Hymes geht davon aus, daß die Sprechaktivität nur als eingebunden in einen sozialen Zusammenhang adäquat beschrieben und analysiert werden kann. "Die Ethnographie des Sprechens befaßt sich mit den Situationen und Gebrauchsweisen, den Mustern und Funktionen des Sprechens als einer gesellschaftlichen Aktivität aus eigenem Recht."[2] Mit dieser Definition wird einerseits die Aufmerksamkeit auf das Sprechen in seinem Bedingungsrahmen gelenkt, zum anderen wird die von Chomsky überkommene Restriktion des sprachwissenschaftlichen Objektbereichs korrigiert. Menschliches Sprechen erscheint nicht als verunreinigte Manifestation der "competence", sondern als Ausdruck bestimmter Gesetzmäßigkeiten, die nicht allein aufgrund der Relation des Sprechens zur Sprache als System erklärt werden können.

Um eine angemessene Erfassung des Sprechens als eines sozialen Phänomens zu ermöglichen, trennt Hymes in analytischem Vorgehen drei Blickrichtungen. "Am Sprechhaushalt jeder Ortsgesellschaft scheint es drei Seiten zu geben, die man nutzbringenderweise getrennt beachten sollte: Sprechereignisse als solche; die konstituierenden Faktoren der Sprechereignisse; und die Funktionen des Sprechens."[3]

---

1) Vgl. Hymes, D.H.: a.a.O., S. 391
2) Hymes, D.H.: a.a.O., S. 341
3) Hymes, D.H.: a.a.O., S. 353

Im Rahmen des theoretischen Bezugs, den Hymes' Entwurf zur eigenen Arbeit hat, wird primär relevant, was unter "Faktoren des Sprechereignisses" und unter "Funktionen des Sprechens" verstanden wird.

Am Zustandekommen und am Vollzug des Sprechens sind verschiedene Einflußvariablen beteiligt, die das Sprechereignis dimensionieren. Solche Einflußvariablen, die Hymes "Faktoren" oder "Komponenten" nennt, sollen unterschieden und beschrieben werden. Auf eine inhaltliche Vorstellung der einzelnen Faktoren oder Komponenten wird hier verzichtet, sie hat ihren Platz in einer späteren ausführlicheren Auseinandersetzung, die verschiedene Vorschläge zur Gliederung von sprachbeeinflussenden Variablen gegenüberstellt und vergleicht.[1] An dieser Stelle ist vor allem die grundsätzliche Feststellung Hymes' von Bedeutung: Eine adäquate Betrachtung aktuellen Sprachverhaltens ist prinzipiell dazu verpflichtet, außerlinguistische Momente in den Blick zu nehmen und in Rechnung zu stellen. Mit dem von Hymes vorgelegten analytischen Modell ergibt sich die Möglichkeit, eine Gliederung in eine solche Betrachtung zu bringen. Die Faktoren haben dabei idealtypischen Charakter; die Identifizierung spezieller Faktorenkonstellationen in konkreten Sprechereignissen ist Aufgabe empirischer Sprachforschung.

Während die Frage nach den beeinflussenden Faktoren von Sprechereignissen bei Hymes zwar in ihrer Relevanz betont, jedoch relativ wenig ausführlich behandelt wird, liegt der Hauptakzent des Aufsatzes "Die Ethnographie des Sprechens" auf dem Problem der Funktionen des Sprechens. Hymes weist programmatisch auf die Bedeutung dieses Komplexes hin: "Irgendeine Konzeption der Funktionen des Sprechens (bzw. kürzer: Sprachfunktionen) muß in jeder Theorie des Verhaltens in Erscheinung treten, sofern diese überhaupt Erwägungen über Sprechvorgänge anstellt."[2]

---

1) Vgl. Abschnitt 2.2.1. dieser Arbeit

2) Hymes, D.H.: a.a.O., S. 363

Ausgangspunkt ist die begründete Vermutung, daß sprachliche Mittel je nach der Situation und den Intentionen des Sprechers in einer bestimmten Weise eingesetzt werden. Wenn das Sprechen also vom Hymes unter dem Gesichtspunkt seiner Funktionen thematisiert wird, so werden unter "Funktionen" die Aufgaben verstanden, die das Sprechen für den Sprecher erfüllen soll. Die Voraussetzung, daß das Sprechen differente Funktionen im menschlichen Zusammenleben hat, unterliegt dabei keinem Zweifel. "Für eine Ethnographie des Sprechens stellt sich deshalb nicht die Frage, ob es überhaupt eine Konzeption von Sprachfunktionen geben sollte, sondern lediglich die speziellere Frage, wie dieser Aufriß von Sprachfunktionen konkret aussehen könnte."[1)]

Es ist für Hymes' Ansatz kennzeichnend, daß er die Funktionen des Sprechens weitgehend aus dem Blickwinkel der Intention des Sprechenden zu bestimmen versucht.[2)]
Wie die Ausfüllung der einzelnen Funktionen durch sprachliche Elemente systematisch beschrieben werden kann, dazu finden sich bei Hymes nur indirekte Hinweise. An anderer Stelle der eigenen Arbeit wird dieses Problem genauer zu besprechen sein.

Der Wert von Hymes' Erörterungen für die Grundlegung des eigenen Ansatzes scheint, um es noch einmal kurz zusammenzufassen, m. E. vor allem in dreierlei Hinsicht groß zu sein:
Hymes hat eine spezifische Auffassung des Phänomens Sprechen entworfen. Diese geht davon aus, daß empirisch beobachtbare Sprachvarianten keine ungeordnete Ansammlung von sprachlichen Unregelmäßigkeiten in Bezug auf ein dahinterstehendes sprachliches System darstellen, sondern daß sie ihren eigenen Regeln gehorchen. Solche Regeln lassen sich aus dem sozialen und situativen Kontext des Sprechens ableiten.

Mit der Betonung der konstitutiven Rolle des außersprachlichen Kontextes für jedes Sprechen wird eine wichtige Ausweitung des

---

1) Hymes, D.H.: a.a.O., S. 363

2) Vgl. dazu die Beispiele bei Hymes, D.H.: a.a.O., S. 364 ff.

Fragehorizonts erreicht, die nach Hymes eine sinnvolle Beschreibung des Sprechens erst möglich macht.

Hymes bleibt nicht bei der Konstatierung eines Zusammenhangs zwischen Sprechen und außersprachlichem Bedingungszusammenhang stehen. Die Annahme von Faktoren führt zu einer ersten Gliederung, mit der die Einflußvariablen für Sprechereignisse faßbar gemacht werden können. Zudem ergibt sich mit der Identifizierung von Funktionen des Sprechens eine Möglichkeit, die ebenfalls für die Anlage der eigenen Arbeit fruchtbar gemacht werden soll.

## 2. Der Bedingungszusammenhang des Gegenstandes "Sprechen"

Im vorangehenden Abschnitt 1.2. wurde erläutert, welcher allgemeine Stellenwert dem Untersuchungsgegenstand Sprechen in neueren Theorien beigemessen wird. Ziel dieser Ausführungen war es zu zeigen, daß eine Thematisierung des Sprechens allein unter dem Aspekt der Realisierung des internalisierten sprachlichen Systems unbefriedigend bleiben muß, weil dabei wesentliche Momente ausgeblendet und vernachlässigt werden. Demgegenüber wurde - vor allem bei der Darstellung der "Ethnographie des Sprechens" - bereits angedeutet, daß der Weg zu einer gegenstandsadäquaten Untersuchung des Sprechens wohl nur über die Ausweitung der autonomen linguistischen Perspektive möglich ist. Unter der Zielprojektion, Erscheinungsformen sprachlichen Verhaltens nicht nur zu beschreiben, sondern auch hinsichtlich Erklärungsgesichtspunkten zu behandeln, besteht die Notwendigkeit, Bedingungsmomente in den Blick zu nehmen, die außersprachlichen Bezügen des Sprechens entstammen und die gemeinsam eine Interpretation sprachlicher Äußerungen ermöglichen können. Der erweiterte theoretische Rahmen legt eine bestimmte Methodik der Darstellung nahe, die ausgehend von der Komplexität des Gegenstands zur Ausgrenzung einzelner Variablenkomplexe fortschreitet und, indem die Prinzipien der Reduktion kenntlich gemacht werden, zu einer Begründung der Auswahl relevanter Variablenkomplexe führt.

### 2.1. Die analytische Ausgrenzung einzelner Variablenkomplexe

Das Ausgangsproblem läßt sich in die folgende einfache Fragestellung kleiden: Welche Einflußfaktoren sind an der Konstitution einer bestimmten Art von sprachlicher Äußerung beteiligt? Oder aus dem Blickwinkel wissenschaftlicher Darstellung formuliert: Welche Aspekte werden als Einflußmomente in ein Modell aufgenommen, das das Zustandekommen spezifischer Sprachäußerungen thematisiert?

In der Literatur findet sich eine Fülle von Konzeptionen, die dieses Problem auf verschiedene Weise angegangen haben, um zur

Klärung des komplexen Zusammenhangs beizutragen. Je nach der spezifischen Intention und wissenschaftlichen Ausrichtung der Autoren werden heterogene Elemente für die Ausprägung sprachlichen Verhaltens verantwortlich gemacht.

Anstelle einer eigenen Auflistung von Einflußgrößen wird hier auf ein Modell von D. Wunderlich verwiesen, mit dem die Fülle von Variablen faßbar und klassifizierbar gemacht werden kann. Zur "vollständigen Beschreibung einer Sprechsituation"[1] gibt Wunderlich neun Komponenten an: Situation = (Sprecher, Angesprochener, Zeit der Äußerung, Ort und Wahrnehmungsraum des Sprechers, phonologisch-syntaktische Eigenschaften der Äußerung, kognitiver Inhalt der Äußerung, mit der Äußerung notwendig verbundene Voraussetzung des Sprechers, mit der Äußerung verbundene Intention des Sprechers, mit der Äußerung etablierte Interrelation von Sprecher und Angesprochenem).[2]

Hält man sich die jeweiligen Implikate der einzelnen Komponenten dieser Beschreibung vor Augen, so zeigt sich einerseits die Komplexität der Bedingungen, unter denen Sprechen stattfindet, zum anderen läßt sich bereits erkennen, welche Akzentsetzungen bestimmte Forschungsstörungen vorgenommen haben, um den Gegenstand Sprechen und seine Konstitution durchschaubar zu machen. Der Isolierung und Betonung einzelner Variablenkomplexe, die sich ohne Schwierigkeit auf Wunderlichs Modell beziehen lassen und darin ihren Stellenwert finden, entspricht ursprünglich eine spezifische disziplinäre Differenzierung. Sie kann an der Selbstetikettierung der einzelnen Forschungsansätze abgelesen werden. So weist die Bezeichnung "Soziolinguistik" auf ein dezidiertes Interesse "für das Studium von Sprache und Sprechen in ihrem sozialen Kontext"[3] hin, wobei vorzugsweise Kategorien aus dem sozio-

---

1) Vgl. Wunderlich, D.: Pragmatik, Sprechsituation, Deixis. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jg. 1 (1971), S. 153 - 190; hier: S. 177

2) Vgl. Wunderlich D., a.a.O., S. 177 f.

3) Vgl. Steger, H.: Soziolinguistik. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, S. 245

logischen Bereich in die Betrachtung eingebracht werden. Demgegenüber zielt die "Psycholinguistik" auf eine Erklärung von Beziehungen "zwischen den Mitteilungen einerseits und den Charakteristiken der diese Mitteilungen sendenden und empfangenden Individuen andererseits."[1] Hierbei steht generell ein psychologisch orientiertes Erkenntnisinteresse im Hintergrund, das freilich bei der Spannweite psychologischer Forschungsströmungen ganz unterschiedlich definiert erscheint.[2]

Das theoretisch umfassendste Programm ist innerhalb der sogenannten "Pragmalinguistik" oder "Texttheorie" entwickelt worden. "T. (Texttheorie, J.M.) versucht, die bisher maßgebliche Orientierung und Beschränkung der Linguistik auf die Erforschung des Sprachsystems zu modifizieren und - konsequent ausgehend von der komplexen sprachlichen Kommunikation - die Voraussetzungen und Bedingungen konkreter Textproduktion und -rezeption in sprachlichen Kommunikationsprozessen zu erforschen; das ist nur möglich in einem interdisziplinären Forschungsprogramm, das die Ergebnisse einschlägiger Nachbarwissenschaften (wie Soziologie, Psychologie, Kommunikationswissenschaft, Logik usw.) miteinbezieht."[3]

Mit diesem Programm wird ein integrativer Forschungsansatz postuliert, der einerseits explizite Bezüge auf aktuelle Kommunikationssituationen und ihre Konstituenten aufweisen, zum anderen jedoch auch antezedente Bedingungsmomente verschiedener Bereiche in den Blick nehmen soll.

Es muß hier allerdings eingeräumt werden, daß die undifferenzierte und blockartige Gegenüberstellung der "Bindestrich-Linguistiken" nur eine allgemeine Orientierung über ihre Zielsetzungen und Methoden gewährleisten kann. Daß etwa Vertreter der Forschungs-

---

1) Vgl. Hörmann, H.: Psychologie der Sprache, S. 18

2) Vgl. etwa Gauger, H.M.: Psycholinguistik. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, S. 299 f. List, G.: Psycholinguistik, S. 8 - 14

3) Schmidt, S.J.: Texttheorie/Pragmalinguistik. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik, S. 233

richtungen Soziolinguistik oder Psycholinguistik ebenfalls sehr genau die Notwendigkeit von interdisziplinären Grenzüberschreitungen erkannt haben, dokumentiert das folgende Zitat: "Solange diese pragmatischen Faktoren, welche die Bedingungen einer intersubjektiven sprachlichen Verständigung festlegen und damit einen generellen Bezugsrahmen für die Operativität psychologischer Determinanten der Sprachverwendung darstellen, in der Psycholinguistik nicht reflektiert werden, bleibt unklar, welche Bedeutung den von ihr beschriebenen Strukturen und Prozessen für die aktuelle Sprachverwendung zukommt."[1)]

Eng verbunden mit der Schwierigkeit, die Leuninger/Miller/Müller für ihren Forschungsbereich Psycholinguistik zeigen, ist die allgemeine Frage nach dem theoretischen Status und der Erklärungsrelevanz einzelner Variablenkomplexe. An dieser Stelle wird deshalb ein Schlaglicht auf Probleme der Interdependenz und der Gewichtung geworfen. Beide Aspekte müssen als notwendige Folgen der analytischen Ausgrenzung von Variablenkomplexen diskutiert werden.

Das Maß, in dem sich die verschiedenen Variablenkomplexe wechselseitig beeinflussen, erweist sich als theoretisch schwer bestimmbar. Diese Schwierigkeit hat ihre Ursache darin, daß die unterschiedlichen Dimensionen, zu denen die Produktion sprachlicher Äußerungen in Relation steht und die als Variablenkomplexe differenziert sind, prinzipiell einen integrierten Zusammenhang bilden. Aus der Perspektive eines Individuums, das zu einer verbalen Äußerung ansetzt, erscheint das Netz der Bezüge, in das sein Sprechen eingebettet wird, einheitlich und nur hinsichtlich bestimmter Merkmale besonders akzentuiert. Im Sprecher existiert des Bewußtsein einer Gesamtsituation, in dem die wissenschaftlich zu abstrahierenden Momente heterogener Herkunft aufgehoben sind. Wenn nun die analytische Darstellung die Introspektion eines sprechenden Subjekts zum Vorbild nimmt und verallgemeinernd vertieft, dann kann sie in einem ersten Schritt nicht mehr und nicht weniger leisten als eine Taxonomie von Aspekten, die möglicher-

---

1) Leuninger, H./Miller, M.H./Müller, F.: Psycholinguistik, S. 4

weise für das Zustandekommen bestimmter sprachlicher Phänomene erklärungsrelevant sind. Auf einer zweiten Ebene läßt sich darüber hinaus versuchen, die wechselseitige Beeinflussung zwischen Variablenkomplexen zu bestimmen. Letztlich darf man sich freilich nicht darüber hinwegtäuschen, daß die isolierende Ausgrenzung distinkter Variablenbereiche die - notwendig reduktive - Grundlage empirischer Sprachuntersuchungen mit Erklärungsanspruch bildet.

An das Problem der Interdependenz schließt sich die Frage nach Auswahl und Gewichtung einzelner Variablenkomplexe an. Sie ist gleichbedeutend mit der Überlegung, welche Erklärungsrelevanz einzelnen Variablenbereichen zugemessen wird. Wiederum muß man sich dabei der schwierigen Ausgangssituation bewußt sein. Eine Bestimmung des spezifischen Einflusses unterschiedlicher Variablen auf konkrete Sprachereignisse ist a priori und objektiv nicht möglich, die Konzentration auf bestimmte Einflußmomente resultiert vielmehr aus einer theoretischen Entscheidung. Indem einigen Variablen eine größere Erklärungsnähe zum Explikandum zugesprochen wird als anderen, wird jedoch keineswegs der mögliche Einfluß dieser anderen Momente ausgeschlossen, sondern lediglich aus theoretischen und methodischen Gründen ausgeklammert. Um den Gedankengang extrem zu formulieren: die Bedeutung, die der nicht kontrollierte Einfluß bestimmter Größen in Wirklichkeit aufweist, kann eventuell größer sein als das Gewicht der speziell ausgewählten und operationalisierten Erklärungskategorien.

Die angeführten kritischen Überlegungen münden nicht zwangsläufig in eine Erkenntnisaporie, sie legen freilich eine gewisse relativierende Zurückhaltung bei der Interpretation empirischer Sprachdaten nahe. Wenn man sich die komplizierte Konstitution des Gegenstands Sprechen vergegenwärtigt, dann wird die Tendenz zum monokausalen Erklärungsmodell, die manchen Untersuchungen anhaftet, durchaus fragwürdig. Soweit sie auf empirischem Material basieren, verdanken sich erklärende Deutungen stets einer Restriktion des Objekts und seiner Bezüge, deren Notwendigkeit nicht zu bestreiten, deren Verzerrungseffekt aber in Rechnung zu stellen ist.

Jäger/Küchler haben die Frage der Auswahl und Gewichtung von Variablenkomplexen, die für die Grundlegung eines empirischen Ansatzes von entscheidender Wichtigkeit ist, sehr stark zugespitzt und sich damit die Antwort erleichtert. "Wenn unser erkenntnisinteresse auf das sprechen von kindern unterschiedlicher sozialer herkunft gerichtet ist, dürfte die farbe der haare dieser kinder - durchaus ein element des gegenstandes - für die erkenntnis des gegenstandes irrelevant sein. D.h. es kommt an auf die wesentlichen aspekte des gegenstandes, wobei zu fragen ist, wie sich diese von den unwesentlichen aspekten trennen lassen."[1] Die theoretische Rechtfertigung im Hinblick auf wesentliche und unwesentliche Momente ist bei der Gegenüberstellung der Vergleichsparameter Soziale Herkunft - Haarfarbe durchaus plausibel, betrachtet man jedoch das ganze Spektrum von Variablen, das für die Ausformung konkreten Sprachverhaltens verantwortlich sein kann, so stellt sich die Entscheidung über wesentliche und unwesentliche Aspekte als schwierig heraus.

## 2.2. Die Auswahl dreier relevanter Variablenkomplexe

Aus der Bandbreite von Einflußvariablen, die für die Erforschung des Sprechens von Bedeutung sind, werden drei Aspekte ausgewählt und diskutiert. Es handelt sich dabei um Bereiche, die in der Forschungsliteratur für besonders aufschlußreich angesehen werden. In einer vorläufigen Kennzeichnung lassen sich die ausgewählten Variablenkomplexe als "situative Variablen", "sprechintentionale Variablen" und "sozialisatorische Variablen" charakterisieren. Im Rahmen einer theoretischen Grundlegung des eigenen empirischen Ansatzes kommt diesen drei Bezugspunkten besondere Wichtigkeit zu, da sie als kontrollierte Einflußgrößen die Konstitution des Erhebungsansatzes bestimmen und ihre Wirkungen bei der Interpretation erhaltener Sprachdaten speziell berücksichtigt werden sollen.

---

1) Jäger, S./Küchler, R.: Bericht über das Forschungsprojekt "Schichtenspezifischer Sprachgebrauch von Schülern". in: Bielefeld, H.U./Hess-Lüttich, E.W.B./Lundt, A. (Hrsg.): Soziolinguistik und Empirie, S. 141 - 164; hier: S. 141

Die in den Abschnitten 2.2.1. und 2.2.2. dargestellten Konzeptionen von K. Bühler, Jakobson, Hymes und Halliday zielen mit ihrer analytischen Ausgrenzung relevanter Einflußmomente auf Merkmalsraster, mit deren Hilfe die sozialen Prozesse des Sprechens einer Klärung nähergebracht werden sollen.

Die Aufgabenstellung dieser Arbeit kann es nun nicht sein, solche Klassifikationsschemata auf ihre immanente Logik und Adäquatheit hin zu überprüfen. Der Sinn der folgenden Darstellung für eine Fundierung des eigenen Ansatzes besteht vielmehr in dreierlei Hinsicht:

Es handelt sich darum, die Bedeutung all dessen zu akzentuieren, was vordergründig nur akzidentiell und zufällig mit dem Sprechen zu tun hat und was dennoch als wesentlich bei seiner Erforschung berücksichtigt werden muß: die konstitutive Verknüpfung des Sprechens mit Bedingungsfaktoren und Funktionsmöglichkeiten.

Die zweite Absicht geht dahin, diesen Gedanken theoretisch zu rechtfertigen und zu zeigen, daß wichtige Strömungen der sprachwissenschaftlichen Tradition die Notwendigkeit einer solchen Betrachtungsweise des Sprechens seit langem erkannt und propagiert haben.[1)]

Letztlich soll an exemplarisch ausgewählten Entwürfen zu diesem Problemkomplex demonstriert werden, welche inhaltlichen Momente in der Forschungsliteratur als relevant für eine Analyse des Sprechens angenommen werden.

---

1) Vgl. etwa K. Bühler und F. Kainz für den deutschen Raum, die sogenannte "Prager Schule" der Sprachwissenschaft oder die angelsächsische Linguistiktradition in der Nachfolge von Malinowski und Firth.

### 2.2.1. Der Komplex situativer Variablen: Faktoren der Sprechsituation

Karl Bühlers Theorie der menschlichen Sprache, die in den zwanziger und dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts entworfen wurde, hat über den engeren Bereich der Sprachpsychologie hinaus für die Entwicklung der Sprachwissenschaft erhebliche Bedeutung erlangt. Es ist hier nicht der Ort, diese Theorie in ihren Einzelheiten zu erläutern[1], vielmehr seien lediglich einige wesentliche Merkmale des Entwurfs von Bühler vermerkt, die zur theoretischen Grundlegung des eigenen Ansatzes in Beziehung stehen.

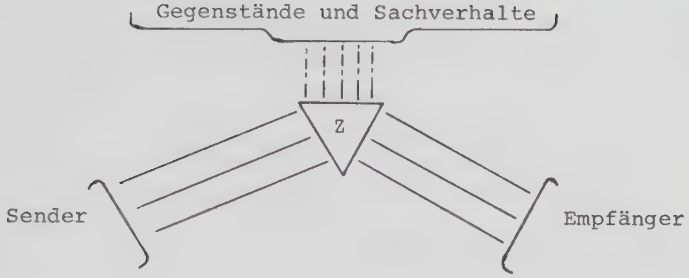
Bühler geht prinzipiell von der Verwobenheit der Sprache in einen sozialen Bedingungs- und Wirkungszusammenhang aus. Daraus folgt eine wichtige Prämisse: Sprache wird verstanden als "Werkzeug zur Regelung des sozialen Verkehrs."[2] Mit dieser Annahme ist das theoretische Umfeld abgesteckt, dem eine analytische Zerlegung des Sprechereignisses gerecht werden soll. In seinem Entwurf eines "Organonmodells" der Sprache hat Bühler den Versuch gemacht, einerseits die konstitutiven Bedingungen sprachlicher Kommunikation auf Grundelemente zurückzuführen, andererseits auch den Werkzeugcharakter der Sprache im Hinblick auf Funktionen zu berücksichtigen und zu systematisieren. Im Sinne der in der eigenen Arbeit durchgeführten analytischen Gliederung nach "Faktoren" und "Funktionen" wird dieser zweite, "funktionale" Aspekt von Bühlers Konzeption im Abschnitt 2.2.2. näher erläutert.

Betrachtet man das Organonmodell auf die Elemente des Bedingungszusammenhangs, in den ein sprachliches Zeichen eingebettet ist, so erhält man ein Drei-Faktoren-Schema, das die Komponenten Sender, Empfänger sowie Gegenstände/Sachverhalte umfaßt.
Die Grundstruktur des Modells läßt sich folgendermaßen veranschaulichen:

---

1) Vgl. ausführlichere Darstellungen etwa bei: Wunderlich, D.: Karl Bühlers Grundprinzipien der Sprachtheorie. In: Muttersprache 79 (1969, S. 52 - 62; Hörmann, H.: Psychologie der Sprache, S. 21 f.

2) Vgl. Kegel, G.: Sprache und Sprechen des Kindes, S. 86




Roman Jakobson hat das von Bühler entwickelte Sprachmodell aufgenommen und kritisch verändert. Er schlägt das folgende Schema von konstitutiven Faktoren der verbalen Kommunikation vor:

CONTEXT
ADDRESSER MESSAGE ADDRESSEE
CONTACT
CODE

"The ADDRESSER sends a MESSAGE to the ADDRESSEE. To be operative the message requires a CONTEXT referred to ...; a CODE fully or at least partially, common to the addresser and addressee ...; and, finally, a CONTACT, a physical channel and psychological connection between the addresser and the addressee, enabling both of them to enter and stay in communication."[1)]
Bühlers Modell wird also um zwei Komponenten erweitert. Jakobson zielt mit der Einführung des Faktors "contact" auf die Bedeutung des Übertragungskanals für den kommunikativen Akt. Dieser Übertragungskanal muß im Hinblick auf physikalische und psychologische Spezifikationen betrachtet werden. "Code" wird verstanden als das ganz oder teilweise den Kommunikationspartnern verfügbare Medium, mit dem "message" inhaltlich und formal verbunden ist und das die sprachliche Verständigung erst ermöglicht.

---

1) Jakobson, R.: Linguistics and poetics. In: Sebeok, Th.A. (Ed.): Style in language, S. 350 - 377; hier: S. 353

Wie in Abschnitt 1.2. angedeutet wurde, ist die Konzeption von Dell Hymes durch Gedanken von Jakobson inspiriert und auf sie bezogen. Hymes' Entwurf enthält ebenfalls ein heuristisches Schema der Faktoren von Sprechereignissen und der Funktionen des Sprechens.

Als Faktoren werden im einzelnen aufgeführt[1]:

-- Sender bzw. Anredender
-- Empfänger bzw. Angesprochener
-- Form der Mitteilung
-- Übertragungskanal für die Mitteilung
-- Kode
-- Gegenstand bzw. Inhalt der Mitteilung
-- Schauplatz bzw. Szene oder Situation der Mitteilung

Vergleicht man diese Gliederung mit dem Schema Jakobsons, so stellt sich heraus, daß die beiden Konzeptionen in fünf Punkten (Sender; Empfänger; Übertragungskanal/Kontakt; Kode; Schauplatz/Kontext) inhaltlich übereinstimmen. Indem jedoch bei Hymes der Faktor "message" (Jakobson) in "Form der Mitteilung" und "Gegenstand bzw. Inhalt der Mitteilung" differenziert wird, ergibt sich ein Modell mit sieben Basiskomponenten.

Diese Unterscheidung, die vor allem für die Annahme spezifischer Funktionen des Sprechens Konsequenzen zeitigt, ist freilich problematisch, da sie zu einer terminologischen Schwierigkeit innerhalb des Schemas führt. "Message Form ... und Topic ... sind m.M. nach für die Ansprüche, die an Basiskomponenten gestellt werden müssen, begrifflich falsch gefaßt: ihre inhaltliche Seite (Topic) gehört zu Message, worauf auch die korrespondierende Funktion (referential) bei Hymes hinweist; die formale Seite (Message Form)

---

1) Vgl. Hymes, D.: Die Ethnographie des Sprechens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 2, S. 338 - 432; hier: S. 355

gehört zum Kode und ist wohl nur als Platzhalter für eine "poetic function" ausgegliedert..."[1)]

### 2.2.2. Der Komplex sprechintentionaler Variablen: Funktionen des Sprechens

Im Zusammenhang mit dem Sprechen bildet der Begriff der "Funktion" eine zentrale Kategorie dieser Arbeit. Bevor anhand einiger theoretischer Entwürfe die inhaltliche Bestimmung einzelner Funktionen erörtert wird, soll deshalb in einem Exkurs die Verwendung der Bezeichnung "Funktion" geklärt werden.

Der Terminus "Funktion" spielt in der Wissenschaftsgeschichte der Linguistik eine bedeutende Rolle. Angesichts der Tatsache, daß er von verschiedenen sprachwissenschaftlichen Richtungen in unterschiedlicher Weise benutzt wird, erscheint es ratsam, einen kurzen Blick auf die vorhandenen Bedeutungsdifferenzen zu werfen.

"Funktion" entstammt ursprünglich keinem linguistischen Konzept, sondern anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie Mathematik, Logik, Biologie oder Physiologie. Die unterschiedliche Definition des Terminus erklärt sich aus den verschieden gearteten Gegenstandsbereichen und Explananda der genannten Fachrichtungen.[2)] Bezogen auf sprachwissenschaftliche Themen spricht man in zweierlei Hinsicht von "Funktionen": "... es kann sich um Funktionen handeln, die der Sprache als solcher zukommen - wir nennen sie Funktionen der Sprache -, und um Funktionen, die in der Sprache festgestellt werden."[3)] Den gleichen Sachverhalt charakterisiert Lepschy, wenn er zwischen "Funktionen der sprachlichen Tätigkeit

---

1) Wagner, K.R.: Die Sprechsprache des Kindes. Teil 1: Theorie und Analyse, S. 123

2) Vgl. Busse, W.: Funktionen und Funktion der Sprache. In: Schlieben-Lange, B. (Hrsg.): Sprachtheorie, S. 207 - 240; hier: S. 209 f.

3) Busse, W.: a.a.O., S. 211

in ihren verschiedenen Aspekten" und "Funktionen der einzelnen sprachlichen Elemente"[1] differenziert.

Insofern die strukturelle und funktionale Verknüpfung innerhalb sprachlicher Einheiten untersucht wird, stellen die Funktionen der einzelnen sprachlichen Elemente im wesentlichen einen Forschungsgegenstand der Grammatiktheorie dar. Als Paradigma einer solchen "immanenten" Sprachanalyse ist hier etwa die Glossematik von Hjelmslev zu erwähnen.[2] Aber auch in anderen Grammatikentwürfen kommt dem theoretischen Konzept sprachlicher Funktionen erhebliche Bedeutung zu. So werden beispielsweise Satzglieder hinsichtlich ihrer Funktion in der Einheit "Satz" bestimmt, wobei je nach dem gewählten Bezugssystem unterschiedliche inhaltliche Kennzeichnungen zur Anwendung kommen.[3]

Im Rahmen einer Grundlegung des eigenen Ansatzes wird freilich vor allem der andere zitierte Funktionsbegriff relevant. Er berührt das grundsätzliche Problem, welche Rolle das Instrument Sprache im menschlichen Zusammenleben spielt, und steht damit in engem Zusammenhang zu allgemeinen Fragestellungen der Sprachtheorie. Die sprachliche Tätigkeit in ihren verschiedenen Aspekten entsteht nicht losgelöst von den Bedürfnissen und Zielen des Sprechers - gleichsam, als ob der innere Sinn des Sprechens sich darin erschöpfte, Realisationsform des internalisierten sprachlichen Regelsystems zu sein -, sie hat vielmehr die Aufgabe, sprecherspezifische Vorstellungen und Intentionen auszudrücken, Ziele erreichen zu helfen u.a.m.[4] Der ganze Komplex dieser und ähnlicher Möglichkeiten soll durch die Bezeichnung "Funktion" abgedeckt

---

1) Vgl. Lepschy, G.C.: Die strukturale Sprachwissenschaft, S. 85

2) Vgl. Hjelmslev, L.: Prolegomena zu einer Sprachtheorie.

3) Vgl. Helbig, G.: Die Funktionen der substantivischen Kasus in der deutschen Gegenwartssprache, Kap. I

4) Die "Theorie der Sprechtätigkeit" in der neueren sowjetischen Psycholinguistik nimmt dem Sprechen gegenüber eine ähnliche Haltung ein. Man zielt auf die Behandlung des Sprechens "als eines bestimmten Aspektes von Tätigkeit, nämlich als Sprechtätigkeit". Vgl. Leont'ev, A.A.: Sprache - Sprechen - Sprechtätigkeit, S. 30 f.

werden. "Der Funktionsbegriff, der hier zugrunde zu legen ist, kann, vorläufig formuliert, mit Zweckdienlichkeit, Zielgerichtetheit, Leistung umschrieben werden. Es handelt sich also um Funktion in dem Sinne, in dem man von der Funktion eines Werkzeugs, eines Geräts spricht, von der Funktion oder den Funktionen der Sprache als Organon (Bühler: 'Sprachgerät'). Es ist jener Begriff, der mit den Begriffen Finalität, Teleologie, Zweck und Sinn in Zusammenhang gebracht werden kann."[1)]

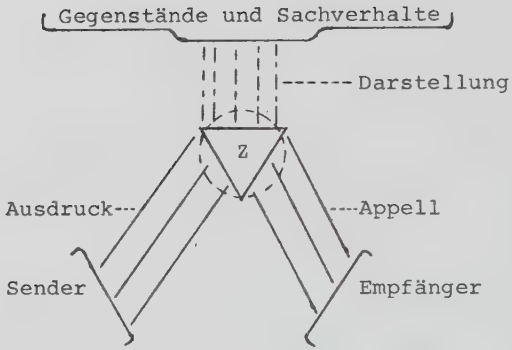
Die folgende Erörterung einer inhaltlichen Bestimmung einzelner Funktionen des Sprechens knüpft an die Ausführungen aus 2.2.1. an, d.h. es werden die jeweiligen Konzeptionen von Bühler, Jakobson und Hymes vorgestellt. Abgeschlossen wird dieser Abschnitt mit einer Darstellung des funktionalen Ansatzes von M.A.K. Halliday.

Bühlers Anspruch, ein Modell zu entwickeln, das die menschliche Sprache besser zu verstehen erlaubt, ist mit dem oben dargestellten Schema erst zu einem Teil erfüllt. Das sprachliche Zeichen steht nicht nur in einem Bedingungszusammenhang, der hinsichtlich der drei Komponenten Sender, Empfänger und Gegenstände/Sachverhalte aufgegliedert ist, es ist zugleich Träger von elementaren Kommunikationsfunktionen, die als Ausdrucks-, Appell- und Darstellungsfunktion den drei Komponenten korrespondieren. Das Organonmodell muß demnach wie folgt komplettiert werden[2)]:

---

1) Busse, W.: a.a.O., S. 211

2) Vgl. Bühler, K.: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, S. 28




Das Sprachzeichen fungiert als "Symbol" bei der Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten, als "Symptom" in seiner Beziehung zum Sprecher (Ausdruck) und als "Signal" im Appell an den Hörer. "Je nachdem, welcher der beteiligten Faktoren in einer Situation dominiert, hat eine Äußerung hauptsächlich Ausdrucksfunktion (wenn der Sprecher dominant ist), Appellfunktion (wenn der Hörer dominant ist), Darstellungsfunktion (wenn der Sachverhalt dominant ist)."[1)]

In Jakobsons Modell korrespondieren den sechs konstitutiven Faktoren sprachlicher Kommunikation sechs entsprechende Funktionen.[2)]

REFERENTIAL

EMOTIVE — POETIC / PHATIC — CONATIV

METALINGUAL

Diese Funktionen lassen sich nach Jakobson folgendermaßen charakterisieren:

---

1) Ingendahl, W.: Sprechen und Schreiben, S. 67

2) Vgl. Jakobson, R.: a.a.O., S. 357

-- Von der emotiven Funktion der Sprache ist die Rede, wenn primär die Haltungen, Einstellungen und Gefühle des Sprechers verbal realisiert werden.
-- Die conative Funktion der Sprache ist bei einem Einsatz sprachlicher Mittel indiziert, der auf die Beeinflussung und Steuerung des angesprochenen Kommunikationspartners abzielt.
-- Als referentielle Funktion der Sprache wird deren Fähigkeit gefaßt, auf nichtsprachliche Gegenstände Bezug zu nehmen und sie zu bezeichnen.
-- Die poetische Funktion der Sprache zeigt sich nicht nur in Bezug auf dichterisches Sprechen, sondern generell in einer schwerpunktartigen Betonung der "textuellen Organisation" des Gesagten.
-- Die phatische Funktion der Sprache dient der Herstellung und Aufrechterhaltung von Kommunikation. Sie eröffnet und stabilisiert den interpersonalen, kommunikativen Kontakt.
-- Die metasprachliche Funktion der Sprache betrifft die Möglichkeit, sich mit Hilfe der Sprache über angewendete Ausdrucksmittel zu verständigen und sich reflexiv auf deren intendierten Sinn zu beziehen.

Hymes' Konzeption enthält, den sieben ausgegliederten Faktoren innerhalb von Sprechereignissen entsprechend, gleichfalls sieben elementare Funktionen des Sprechens:[1)]

-- die expressive (emotive)
-- die direktive (konative, pragmatische, rhetorische, meinungsbeeinflussende bzw. persuasive)
-- die poetische
-- die den Übermittlungskontakt (bzw. den Übertragungskanal) betreffende: die Kontaktfunktion
-- die metasprachliche
-- die den Gegenstandsgehalt darstellende bzw. gegenstandsbezogene: die Darstellungs- bzw. Referenzfunktion

---

1) Vgl. Hymes, D.H.: a.a.O., S. 364

-- die kontextuelle (situationsbezogene) Sprachfunktion: die Kontextfunktion.

"Jede dieser Funktionen ist abgeleitet aus der Dominanz des entsprechenden Faktors (Faktor 'Sender' - Funktion 'expressive')."[1] Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wenn ein Sprecher ein Gegenüber verbal beeinflussen und zu einer bestimmten Handlung verleiten will, setzt er sprachliche Mittel in einer anderen Funktion ein als etwa beim Ausdruck persönlicher Gefühle oder bei der Darstellung eines Sachverhalts.

Die bisher vorgestellten Entwürfe von Bühler, Jakobson und Hymes weisen von ihrer Intention her eine Gemeinsamkeit auf: sie enthalten idealtypische Schemata zur Klassifikation einflußrelevanter Faktoren und Funktionen des Sprechens, die aus einer Betrachtung der Erwachsenensprache abgeleitet sind. Auch der britische Sprachwissenschaftler M.A.K. Halliday, der sich zu den Grundannahmen der englischen Ethnologen- und Linguistentradition von Malinowski, Firth und Pike bekennt[2], hat in mehreren Arbeiten den Versuch unternommen, den komplexen Gegenstand Sprache mit den Mitteln eines "functional approach" zu erhellen. Halliday verzichtet dabei auf eine detaillierte Analyse situativer Variablen (im Zusammenhang dieser Arbeit als "Faktoren" bezeichnet) und konzentriert sich weitgehend auf eine Darstellung der sogenannten "Basis"- oder "Makrofunktionen" der Sprache. "These 'macro-functions' are the highly abstract linguistic reflexes of the multiplicity of social uses of language."[3] Im wesentlichen werden drei zentrale Funktionen ausgegrenzt und als konstitutiv für die Sprache Erwachsener erachtet.

Die erste der drei sehr allgemein gefaßten Grundfunktionen, die "ideational function", bezieht sich auf die Möglichkeit, mit Hilfe der Sprache bestimmte Inhalte auszudrücken. "Here we are re-

---

1) Ingendahl, W.: a.a.O., S. 65

2) Vgl. Halliday, M.A.K.: Explorations in the functions of language, S. 49 ff.

3) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 36

ferring to the linguistic expression of ideational content; let us call this macro-function of the adult language system the 'ideational' function."[1)]

Der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen dient nach Halliday die zweite Grundfunktion ("interpersonal function"). "This is the macro-function that we shall refer to as the 'interpersonal'; it embodies all use of language to express social and personal relations, including all forms of the speaker's intrusion into the speech situation and the speech act."[2)]

Die spezifische Relation zum sprachlichen und situativen Kontext ist in besonderem Maße mit der dritten Grundfunktion der Sprache ("textual function") angesprochen. "There is also a third macro-function, the 'textual', which fills the requirement that language should be operationally relevant - that it should have a texture, in real contexts of situation, that distinguishes a living message from a mere entry in a grammar or a dictionary."[3)]

Eine ausführliche Würdigung und Kritik von Hallidays Funktionenschema kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Dennoch soll in einer kurzen Anmerkung auf eine Ungereimtheit hingewiesen werden, die Hallidays Vorschlag inhärent ist. Der theoretische Status der 'textual function' als dritter Makrofunktion erscheint unklar, weil die Bezugnahme auf den sprachlichen und situativen Kontext ("... whereby language becomes text, is related to itself and to its contexts of use "[4)]) durchaus auch bei den anderen beiden Makrofunktionen eine Rolle spielt, sogar in mancher Hinsicht eine von deren Voraussetzungen ist. Halliday mag diese logische Unstimmigkeit seines Schemas selbst gesehen haben, wenn er schreibt: "Without the textual component of meaning, we should be unable to make any use of language at all."[5)]

---

1) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 37
2) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 41
3) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 42
4) Vgl. Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 44
5) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 44

Halliday hat seine Ausführungen zur funktionalen Betrachtung der Sprache nicht allein auf Fragen der Erwachsenensprache beschränkt, sondern sich in besonderem Maße mit dem Problemkreis Kindersprache befaßt. Hierfür sind im wesentlichen wohl zwei Gesichtspunkte ausschlaggebend: einmal die genuin linguistische Erwartung, daß in ontogenetisch frühen Stadien der Sprachentwicklung des Kindes eine stark ausgeprägte und gut zu beschreibende Korrespondenz zwischen funktionalen und strukturellen Aspekten der Sprache vorliegt. Diese Vermutung dokumentiert folgendes Zitat: "Language is as it is because of what it has to do. Only, the relation between language function and language structure will appear less directly, and in more complex ways, in the fully developed adult system than in children's language."[1)]

Zum anderen schlägt sich in Hallidays Konzeption kindlicher Sprache ein pädagogisches, speziell auf den Sprachunterricht gerichtetes Interesse nieder. "A minimum requirement for an educationally relevant approach to language is that it takes account of the child's own linguistic experience, defining this experience in terms of its richest potential and noting where there may be differences of orientation which could cause certain children difficulties in school."[2)]

Halliday macht seinen theoretischen Ausgangspunkt klar kenntlich: "The child knows what language is because he knows what language does."[3)] Die Leistungen der Sprache, die das Individuum in seiner Entwicklung kennenlernt, betreffen unterschiedlichste Lebenssituationen und Problemstellungen. Durch die Erfahrung von "language at work"[4)], durch das Erleben des Tätigkeitsaspektes von Sprache bildet sich nach Halliday ein Bewußtsein von den diversen Funktionen heraus, denen der gezielte Einsatz sprachlicher Mittel dienen kann. Aus diesem Sachverhalt ergibt sich eine klar umrissene

---

1) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 34
2) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 19 f.
3) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 10
4) Vgl. Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 11

Aufgabe: "We shall ask, in effect, about the child's image of language: what is the 'model' of language that he internalizes as a result of his own experience?"[1] Halliday grenzt klassifikatorisch sieben, seiner Meinung nach relevante "Sprachmodelle" aus, die auf einer allgemeineren Ebene die Vielzahl der möglichen Sprachfunktionen zusammenfassen und das Spektrum der kindlichen Vorstellungen von Sprache repräsentieren sollen.[2]

-- Mit dem "instrumentalen" Sprachmodell wird auf die Möglichkeit verwiesen, sprachliche Äußerungen als Mittel zur Erfüllung konkreter Bedürfnisse einzusetzen. "Language is brought in to serve the function of 'I want', the satisfaction of material needs."[3]

-- Das "regulative" Sprachmodell bezieht sich auf die Möglichkeit, mit Hilfe der Sprache das Verhalten anderer Personen zu regulieren und zu beeinflussen. "This refers to the use of language to regulate the behaviour of others."[4] Halliday spricht in diesem Zusammenhang auch von einer "Do as I tell you"-Funktion.

-- Weiterhin wird das "interaktionale" Sprachmodell ausgegrenzt. "The interactional function is that of getting along with others, the 'me and you' function..."[5] Sprachliche Äußerungen werden hier im weitesten Sinne unter dem Aspekt der Herstellung kommunikativer Bezüge zwischen Individuen betrachtet. Diese Funktion der Sprache dient nach Halliday auch dazu, Gruppen zu definieren, sie von anderen abzusetzen u.ä.

-- Das "personale" Sprachmodell hängt zwar mit dem "interaktionalen" Modell zusammen, betont jedoch einen anderen funktionalen Gesichtspunkt. "... it is the expression of identity,

---

1) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 10

2) Vgl. hierzu auch Darstellung und Interpretation von Hallidays Funktionenschema bei: Wilkinson, A.: Sprache und Spracherwerb, S. 138 - 143

3) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 12

4) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 12

5) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 17

of the self, which develops largely through linguistic interaction; the 'here I come' function, perhaps."[1)]

-- Unter dem "heuristischen" Sprachmodell faßt Halliday die Funktion der Sprache, dem Kind eine kognitive Auseinandersetzung mit Gegenständen, Strukturen und Prozessen seiner Umgebung zu ermöglichen. "The heuristic is the use of language to learn, to explore reality: the function of 'tell me why'."[2)]

-- Mit der Herausstellung eines "imaginativen" Sprachmodells wird den kreativen Möglichkeiten Rechnung getragen, die sich dem Kind durch Sprache erschließen. "The imaginative is that of 'let's pretend', whereby the reality is created, and what is being explored is the child's own mind, including language itself."[3)]

-- Das "repräsentative" Sprachmodell ("I've got something to tell you"-Funktion) wird im Hinblick auf die Aufgabe und Leistung der Sprache definiert, Inhalte auszudrücken und sie als Informationen an einen Kommunikationspartner zu übermitteln. "The child is aware that he can convey a message in language, a message which has specific reference to the processes, persons, objects, abstractions, qualities, states and relations of the real world around him."[4)]

### 2.2.3. Der Komplex sozialisatorischer Variablen: Prädispositionen des Sprechers

#### 2.2.3.1. Schichtenspezifische Sozialisation

In den vorhergehenden Abschnitten wurde versucht, anhand einiger theoretischer Ansätze zu erläutern, welche situativen und funktionalen Einflußvariablen bei der Erforschung des Sprechens von Bedeutung sind und berücksichtigt werden müssen. Dabei stellte

---

1) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 17
2) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 17
3) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 17
4) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 16

sich heraus, daß man eine Entwicklungslinie von den Anfängen diesbezüglicher Forschung (K. Bühler) bis zu rezenten Modellen nachzeichnen kann und daß die Forschungslage trotz verschiedener Akzentsetzungen im wesentlichen einen einheitlichen Charakter aufweist.

Auf dem Sektor einer Erforschung des Sprechens bzw. der Sprache, die ihren Gegenstand explizit mit sozialen Strukturen und Prozessen in Verbindung bringt, sich also im weitesten Sinne um die Einbeziehung "sozialisatorischer" Variablen bemüht, ist die Situation der Forschung ungleich komplizierter. Die Erörterung sozialisatorischer Variablen mit sprachrelevantem Einfluß muß einer wissenschaftshistorischen Entwicklung Rechnung tragen, die sich vor etwas mehr als einem halben Jahrzehnt angebahnt und das vorher kaum fragwürdige Konzept der Sozialisationsforschung erheblich revidiert hat.

War man in der Sozialisationsforschung bis zu diesem Zeitpunkt relativ unbefangen an die Aufgabe herangegangen, individuelle Besonderheiten in Verhalten, Einstellung, Wertsetzung u.ä. aus ihrer Verknüpfung mit gesellschaftlichen Faktoren zu erklären (beispielsweise mit Hilfe eines Modells sozialer Schichtung), so läßt sich danach eine starke Tendenz zur Neubesinnung und Umorientierung erkennen. Diese Wende, deren Eigenart und Ursachen im folgenden genauer dargestellt werden sollen, darf freilich nicht als totaler Bruch mit der eigenen Wissenschaftsgeschichte verstanden werden, denn als tragende Pfeiler der Sozialisationstheorie bleiben zwei allgemeine Voraussetzungen unangetastet:

- Der Werdeprozeß eines Individuums wird wesentlich durch die Strukturen seiner sozialen Umwelt beeinflußt.
- Die Strukturen der sozialen Umwelt hängen mit Spezifika einer jeweiligen Gesellschaft zusammen und haben unterschiedliche Ausprägung.

"Sozialisation kann ... als der Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung in dialektischer Beziehung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen Umwelt verstanden werden."[1)]

In dieser weitgefaßten Definition[2)], die den Forschungsgegenstand "Sozialisation" von seinen Kernpunkten "Persönlichkeit" und "Umwelt" her beschreibt, spiegelt sich zugleich, wo in besonderem Maße theoretische und methodische Probleme der Sozialisationsforschung liegen. Mit der Verwendung der Ausdrücke "in dialektischer Beziehung" und "gesellschaftlich vermittelt" sind Problemzonen angesprochen, mit denen sich die Sozialisationsforschung intensiv auseinandersetzen muß. Es ist theoretisch präziser zu fassen, welche Bestimmungselemente zur Charakteristik der dialektischen Beziehung zwischen Individuum und sozialer Umwelt herangezogen werden und in welcher Weise der Prozeß einer gesellschaftlichen Vermittlung von sozialer Umwelt zu denken ist.

Unterstützt wurde die Tendenz zu einer Neubesinnung auf die theoretischen Grundlagen, die sich in kritischer wie programmatischer Absicht neue Perspektiven erschloß[3)], durch solche Arbeiten, die einige weitverbreitete, aus einer geringen Anzahl meist anglo-amerikanischer und englischer Untersuchungen abgeleitete Aussagen zum Sozialisationsprozeß auf ihre Tragfähigkeit analysierten und

---

1) Hurrelmann, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. In: ders. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf, S. 15 - 33; hier: S. 16

2) Es wird darauf verzichtet, die besonders in der pädagogischen Forschung geführte Diskussion über den begrifflichen Inhalt von "Sozialisation", seine Abgrenzung von "Personalisation", "Enkulturation" und anderen Termini wiederzugeben. Vgl. dazu etwa: Geulen, D.: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. I, S. 85 - 101; hier: S. 86 - 88

3) Vgl. Geulen, D.: a.a.O.; Oevermann, U.: Progammatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategorie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 34 - 52

dabei erhebliche Einschränkungen formulierten.[1] Vor allem pauschale Stellungnahmen zur schichtspezifischen Sozialisation, die sozialen Formationen bestimmte Bündel von Verhaltens-, Einstellungs- und Wertmerkmalen zuordnen, mußten im Gefolge dieser Sekundäranalysen relativiert bzw. unter neuen Gesichtspunkten betrachtet werden. Bargel spricht im Zusammenhang mit der Verbreitung solcher Aussagen treffend von einem "Stille-Post-Effekt", d.h. wie bei dem gleichnamigen Kinderspiel hat die am Ende einer Weitergabekette erscheinende Mitteilung mit der ursprünglichen Information nur noch wenig gemeinsam.[2]

Die Kritik an der herkömmlichen Sozialisationsforschung hat, wie angedeutet, auf verschiedenen Ebenen angesetzt. Die m.E. wichtigsten Punkte der theoretischen Auseinandersetzung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen, wobei, soweit möglich, versucht wird, generelle Kritik durch Beispiele aus dem Bereich "Schichtspezifische Sozialisation und Sprache" zu ergänzen.

Eines der entscheidenden Probleme des Sozialisationskonzepts liegt in der Notwendigkeit begründet, die Verbindungsmechanismen darzustellen, durch die sozioökonomische/soziokulturelle Faktoren mit individuellen Faktoren (z.B. Sprachverhalten) gekoppelt sind. Häufig wurde diese grundlegende Schwierigkeit, deren theoretische Klärung mit zu den Voraussetzungen für korrelative Untersuchungen zum Sozialisationsprozeß gehört, nicht gesehen oder vernachlässigt. So schreibt Hannig: "Die Sprache als Medium der Kommunikation wird in Bezug gesetzt zu den Teilhabern der Sprache, die verbale Komponente der Kommunikation im Licht der unterschiedlichen Umweltseinflüsse betrachtet. Von deren Struktureigenschaften werden Schlüsse auf die strukturellen Möglichkeiten der Satzorga-

---

1) Vgl. Abrahams, F.F./Sommerkorn, I.N.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 34 - 52

2) Bargel, T.: Probleme der Rezeption empirischer Sozialisationsforschung. In: Walter, H. (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 119 - 138; hier: S. 121

nisation gezogen."[1] Was den Schluß von der einen "Struktur" auf die andere "Struktur" ermöglicht und wie man ihn begründet, bleibt ausgespart, weil der Transponierungsprozeß in sich nicht fragwürdig erscheint.

Soweit sich Untersuchungen auf die Frage einer "Vermittlung" eingelassen haben, arbeiten sie mit dem Konstrukt einer Annahmenkette, d.h. sie postulieren einen Bedingungszusammenhang zwischen verschiedenen, gewissermaßen nacheinander geschalteten Variablen, deren erste von Merkmalen der Sozialstruktur und deren letzte von Merkmalen des individuellen Verhaltens gebildet wird. Je nach Sichtweise der Autoren variiert dabei die inhaltliche Bestimmung der einzelnen Glieder der Schlußkette. Während die "bürgerliche" Soziolinguistik eher zu Modellen neigt, die eine Transmission soziokultureller Eigenarten über spezifische Lernmilieus verwirklicht sieht[2], setzen marxistisch orientierte Sprachforscher andere Schwerpunkte. "Nicht die subkulturellen Milieus sind primär Bedingungsfaktoren für Verhalten, sondern die Position im Arbeitsprozeß und die dadurch bedingte Teilhabe an gesellschaftlicher Einflußnahme wirken sich vermittelnd über mehrere Zwischenglieder auf die Ausbildung bestimmter Sprachstrukturen aus."[3] Solche Zwischenglieder werden, insofern sie den sozialen Aspekt der Vermittlung betreffen, sehr allgemein mit Prinzipien der Widerspiegelungstheorie in Verbindung gebracht; insofern der individuelle Aspekt der Vermittlung angesprochen ist, wird auf psychische Verarbeitungsprozesse des Individuums verwiesen, das sich seine soziale Umwelt aneignet.[4]

---

1) Hannig, Ch.: Zur Syntax der gesprochenen und geschriebenen Sprache bei Kindern der Grundschule, S. 3

2) Vgl. etwa Bernsteins Annahme von relevanten Erziehungskontexten, die die Sozialisation des Individuums entscheidend regeln. Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation, S. 270

3) Neuland, E.: Sprachbarrieren oder Klassensprache?, S. 64

4) Vgl. Neuland, E.: a.a.O., S. 71 - 73

Wie auch immer der Zusammenhang von objektiven und subjektiven Momenten der Sozialisation theoretisch hergestellt wird, bei der Anlage empirischer Arbeiten greift die überwiegende Mehrzahl aller Autoren auf ein Konzept sozialer Schichtung zurück, um zu konkreten Ergebnissen zu gelangen. Diese Wahl, die von marxistisch ausgerichteten Forschern teilweise schweren Herzens getroffen wird[1], erklärt sich nicht zuletzt daraus, daß mit den, von der Soziologie entwickelten Meßverfahren zur sozialen Schichtung der Gesellschaft ein Instrument bereitgestellt ist, das sich praktikabel zur Untersuchung verschiedenster Aspekte verwenden läßt. Zudem ermöglicht das Schichtungsmodell eine inhaltliche Präzisierung der Annahme, daß Gesellschaften inhomogen organisiert sind. Indem freilich von der Fiktion einer homogenen Gesellschaft Abstand genommen wird, verschiebt sich das Problem auf eine tiefere Ebene. Wenn einzelne Gesellschaftsformationen, -gruppen oder -schichten unter bestimmten Aspekten zusammengefaßt und kontrastiert werden, läßt sich dies ebenfalls nicht ohne homogenisierende Tendenz durchführen. Am deutlichsten zeigen sich solche Schwierigkeiten beim Zusammentreffen verschiedener Intentionen: auf der einen Seite steht die Absicht, Gesellschaftsschichten wie Unterschicht und Mittelschicht einander dichotomisch oder besser antipodisch gegenüberzustellen, auf der anderen Seite soll gerade den evidenten Unterschieden intraschichtspezifischer Art Rechnung getragen werden.[2] Dieser partielle Widerstreit der Intentionen verursacht ein Dilemma, von dem Forscher wie Bernstein oder Neuland trotz unterschiedlicher theoretischer Ausgangslage gleichermaßen betroffen sind.

Die Unschärfe, die dem komplexen Begriff der sozialen Schicht als idealisierendem Terminus anhaftet, hat dazu geführt, daß man ihn unter Bezug auf einzelne Bestimmungsmerkmale aufschlüsselt. Das

---

1) Vgl. Neulands Überlegungen zum Verhältnis "Klasse"-"Schicht". Neuland, E.: a.a.O., S. 56 f.

2) Vgl. zur "heimlichen Durchbrechung" des dichotomischen Ansatzes die Belege bei: Bargel, T.: a.a.O., S. 123 f.; vgl. dazu auch das "Vierfelderschema" der Schicht- und Klassenzugehörigkeit bei: Neuland, E.: a.a.O., S. 101

bedeutet, daß Verhaltensvariablen nicht mehr global zu einer Sozialschicht in Beziehung gesetzt werden, sondern daß auf einer niedrigeren Ebene Verhaltensmerkmale und Umweltmerkmale verglichen werden. Sobald ein solches Verfahren gewählt wird, muß man allerdings die Frage beantworten, wie es mit der "theoretischen Entfernung" zwischen beiden Bereichen bestellt ist. Anders gesagt: Die manchen Arbeiten[1] inhärente Tendenz, möglichst viele Aspekte der "sozialen Konstitution" zu erfassen, erscheint zwar auf den ersten Blick sinnvoll, ist es jedoch wohl nur in dem Maße, wie einzelne Variablen mit dem zu erklärenden Gegenstand theoretisch verknüpft werden können. Im anderen Falle erhält man eine Fülle von Korrelationen zwischen Verhaltensvariablen und demographischen Variablen, ohne einen Zusammenhang zwischen beidem stringent begründen zu können. Eine aufgrund seiner Ergebnisse von H. Bühler formulierte Aussage wie: "Die Größe des Wohnorts bedingt den Informationsgehalt des Sprechens mit,"[2] läßt sich nur aus der Atomisierung eigentlich zusammengehöriger Aspekte erklären.

Auch die in frühen Stadien der Sozialisationsforschung häufig hergestellte Verbindung zwischen dem Beruf bzw. der Arbeitsplatzsituation des Vaters und Merkmalen der Familiensituation, des Sozialisationsverhaltens, der familial verwendeten Sprache u.ä. hat sich in solcher Eindeutigkeit nicht schlüssig nachweisen lassen.[3] Gerade, wenn man sich die Komplexität eines Gegenstandes wie Sprache und seiner Ausprägung bei einzelnen Individuen vergegenwärtigt, wird die Notwendigkeit eines Sozialisationsmodells sichtbar, das Erklärungsvariablen verschiedener Herkunft in den Blick nimmt. In diesem Zusammenhang ist etwa das verbale Verhalten der

---

1) Vgl. etwa Bühler, H.: Sprachbarrieren und Schulanfang. Steinig, W.: Soziolekt und soziale Rolle

2) Bühler, H.: a.a.O., S. 130

3) Vgl. Abrahams, F.F./Sommerkorn, I.N.: a.a.O.; vgl. auch: Beicht, W./Isecke, H./Krings-Huber, G./Mollenhauer, K.: Familiale Kommunikationsstrukturen - Zwischenbericht einer Untersuchung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 104 - 126; hier: S. 116

verschiedenen Bezugspersonen (Vater, Mutter, Geschwister, Großeltern) ebenso relevant wie die im Freundeskreis verwendete Sprache, die Rezeption der Sprache von Massenmedien u.a.m..

Man braucht nicht so weit zu gehen wie Hurrelmann, der der Familie nur für die allererste Sozialisationsphase, die "Kleinstkindzeit bis vielleicht zum Alter von zwei Jahren"[1] eine unangefochtene Dominanz zuspricht, um zu erkennen, daß neben der Kernfamilie auch andere wichtige Sozialisationsagenturen wirksam sind.

Ein letzter wesentlicher Gesichtspunkt, der sich in der Kritik an der herkömmlichen Sozialisationsforschung herauskristallisiert hat, bleibt noch zu erwähnen. Er betrifft im weitesten Sinne das der frühen Sozialisationstheorie zugrundeliegende Menschenbild. Der "Sozialisand" wurde dort häufig als alleiniges Produkt seiner Umwelt betrachtet, in dem Sinne, daß ihm nach Art des "Nürnberger Trichters" die Merkmalsstrukturen seiner Umgebung eingegeben würden. An die Stelle dieser einseitig orientierten Betrachtung des Sozialisationsprozesses ist bei neueren Konzepten ein Bewußtsein getreten, das den Aspekt der Wechselwirkung zwischen den Polen Individuum und Umwelt stärker betont.[2] Nimmt man die Bedeutung der personalen Komponente in der Sozialisation ernst, so erfährt die direkte Zuordnung von sozialen Gegebenheiten zu individuellen Verhaltensweisen eine nützliche Relativierung.

Wie in der Einleitung zu diesem Abschnitt bereits erwähnt wurde, konturierten sich im Anschluß an eine kritische Überprüfung von Grundlagen der Sozialisationsforschung neue Untersuchungsansätze, die dem Phänomen "Sozialisation" eher gerecht zu werden versprechen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang ein Konzept, das "sozialökologische" Aspekte bei der Betrachtung von Sozialisationsprozessen herausstellt. Damit wird die Vielschichtigkeit dessen, was man als Umwelt bezeichnet, stärker ins Bewußt-

---

1) Hurrelmann, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 31

2) Vgl. etwa Oevermanns "Theorie der Bildungsprozesse". Oevermann, U.: a.a.O. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 34 f.

sein gehoben. "Von gemeinsam unternommenen Bemühungen wird die Erhellung einer Bandbreite gefordert, die, ausgehend von gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, über die Eigendynamik gesellschaftlicher Teilsysteme und sozialer Subsysteme, über sozialstrukturelle Gegebenheiten und konkrete Lebenssituationen, bis hin zu aktuellen bzw. relativ überdauernden Verhaltens- und Orientierungsweisen von Gruppen und einzelnen verschiedenen Alters reicht."[1] Ausgefüllt werden soll dieses anspruchsvolle Programm durch empirische Untersuchungen, die sich speziell mit ausgewählten Bereichen der Lebenswelt von Individuen befassen.

Auf der methodischen Seite korrespondiert einem solchen umfassenden Ansatz der Versuch, zur Gewinnung sozialisationsrelevanter Merkmale der Umwelt neue Ressourcen zu erschließen. So wird etwa das Datenmaterial amtlicher Statistiken unter sozialwissenschaftlichem Horizont reinterpretiert und zur Klassifikation von "Umwelten" herangezogen. Ein anderes Verfahren zur Ermittlung sozialisationsbedeutsamer Variablen besteht darin, in sozialen Einheiten wie z.B. der Familie Methoden der "Teilnehmenden Beobachtung", des "Interviews" u.ä. anzuwenden. Damit soll, gewissermaßen von den subjektiven Handlungsträgern her, in "Fallanalysen" näher bestimmt werden, welche Komponenten für den Prozeß der Sozialisation von besonderer Wichtigkeit sind.[2]

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Sozialisationsforschung des letzten halben Jahrzehnts im wesentlichen von zwei Tendenzen charakterisiert ist. Einmal zeigt sich das Bemühen, die reduktionistische Perspektive bei der Erklärung von Sozialisationsprozessen durch einen Zugriff zu ersetzen, der stärker komplexitätsbewußt erscheint. Zum anderen zeichnet sich die Absicht ab, detallierter die konkreten Sozialisationsbedingungen in ihrer lebensweltlichen Ausprägung zu untersuchen, ehe man zu einer statistischen Verknüpfung heterogener Variablen kommen kann.

---

1) Walter, H.: Einleitung oder Auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept. In: ders. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. I, S. 13 - 53; hier S. 43

2) Vgl. Beicht, W. u.a.: a.a.O. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 116 ff.

So sinnvoll die aus einem erweiterten theoretischen Rahmen stammenden Ansätze auch erscheinen, so werden damit doch gleichfalls Probleme impliziert, die nicht leicht zu lösen sind. Trotz der mittlerweile zur Verfügung stehenden Arbeitskapazität Elektronischer Datenverarbeitung ist die Frage der Handhabung und sinnvollen Bündelung einer immensen Fülle von verschiedenen "objektiven" Daten persönlicher, institutioneller, kultureller und "gesellschaftlicher" Art keineswegs einfacher geworden, im Gegenteil: gerade die Vielfalt von Variablen, die den sozialisatorischen Zusammenhang bilden, erfordert fundierte Entscheidungen über die Gewichtung einzelner Komponenten, wenn man zu stringenten Aussagen gelangen will.

Soweit Momente der Lebenswelt erfaßt werden, die dem "subjektiven" Bereich entstammen (z.B. Einstellungen, Werthaltungen, Interaktionsverhalten u.a.m.) und die in ihrer Sozialisationsrelevanz nicht zu unterschätzen sind, treten notwendig Schwierigkeiten auf, die mit dem hermeneutischen Charakter solcher Untersuchungen verbunden sind.

### 2.2.3.2. Geschlechtsspezifische Sozialisation

Die Entscheidung, Geschlechtsspezifik bzw. Geschlechtsrollenspezifik als einen Aspekt im Zusammenhang mit Sprechen zu berücksichtigen, bedarf einiger kurzer, theoretischer Erläuterungen. Wie die Einordnung dieses Gesichtspunkts unter den Komplex sozialisatorischer Variablen deutlich macht, werden biologische und physiologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern zwar gesehen, in ihrer Bedeutung für die Ausprägung psychischer Unterschiede jedoch für erheblich geringer erachtet als Verschiedenheiten, die sich aufgrund bestimmter sozialisatorischer Einwirkungen bei einzelnen - männlichen oder weiblichen - Individuen herauskristallisieren.[1)]

---

1) Vgl. Degenhardt, A./Trautner, H.M.: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Geschlechtstypisches Verhalten, S. 9 - 25; hier: S. 12 f.

Mit der Betonung des im weiteren Sinne sozialen Einflusses, der in neueren Arbeiten zum Thema "Geschlechtsspezifisches Verhalten" herausgestellt wird[1], kompliziert sich freilich die Forschungssituation. Hatte man früher beobachtbare geschlechtsspezifische Verhaltensmerkmale weitgehend spekulativ auf genetisch bedingte Grundlagen zurückgeführt[2], so ergab sich mit der Heranziehung soziologischer und psychologischer Modelle zwar eine größere Nähe zum Gegenstand, gleichzeitig wurden jedoch auch forschungstheoretische und -praktische Schwierigkeiten dieser Disziplinen übernommen.

Vor allem die Frage, wie es zu Prozessen der Geschlechtsrollenübernahme im einzelnen kommt, ist trotz einer Anzahl koexistierender Erklärungsansätze[3] theoretisch keineswegs geklärt. "Der Erwerb der Geschlechtsrolle bzw. der Aufbau eines geschlechtsspezifischen Verhaltensmusters ist offensichtlich ein sehr komplexer Prozeß, zu dessen Erklärung keiner der bisher formulierten Ansätze allein ausreicht."[4]

Auf der methodischen Ebene einer Erforschung von psychischen Geschlechtsunterschieden stellen sich primär Probleme, die mit Verfahren der Operationalisierung, Messung und Interpretation verknüpft sind. So werden, um dies an einem Beispiel zu illustrieren, geschlechtsspezifische Unterschiede in der Dimension "Abhängigkeit" ausgesprochen fragwürdig, wenn man genauer analysiert, welche verschiedenartigen Verhaltenseigenarten unter das hypothe-

---

1) Vgl. Degenhardt, A./Trautner, H.M. (Hrsg.): a.a.O.; Schenk, H.: Geschlechtsrollenwandel und Sexismus.

2) Vgl. für den Bereich Sprache z.B. die Annahme, daß sprachliche Entwicklungsvorsprünge der Mädchen auf einer beim weiblichen Geschlecht früher abgeschlossenen Markscheidenbildung und damit einer eher gegebenen Funktionsfähigkeit des Großhirns beruhen. Vgl. Kegel, G.: Sprache und Sprechen des Kindes, S. 72

3) Vgl. etwa psychoanalytische Konzepte, Ansätze der "Imitationstheorie", der "Identifikationstheorie" der kognitiven Entwicklungstheorie u.a. Dazu: Schenk, H.: a.a.O., S. 66 - 104

4) Schenk, H.: a.a.O., S. 101

tische Konstrukt "Abhängigkeit" subsumiert werden (Passivität, Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung u.a.[1]). "Am Beispiel "Abhängigkeit" läßt sich auch zeigen, daß nicht nur minimale bzw. nicht eindeutig gesicherte Befunde zu unzulässigen Verallgemeinerungen führen können, sondern auch die Tatsache, daß Verhaltensdaten mit unterschiedlichen Meßverfahren erhoben werden."[2]

Eine damit verbundene Schwierigkeit resultiert daraus, daß eine direkte Übertragbarkeit von Ergebnissen, die in Experimentalsituationen erhalten worden sind, auf Alltagssituationen angenommen wird. Hier muß der Sachverhalt einer möglichen Berechnung weit mehr in Rechnung gestellt werden, als dies bei einschlägigen Untersuchungen oft der Fall ist.

Bei Berücksichtigung solcher Einschränkungen, denen Aussagen zum geschlechtsspezifischen Verhalten unterliegen, lassen sich die wenigen Bereiche konturieren, in denen - nach weitgehendem Konsens der Forschung - faktische Unterschiede zwischen den Geschlechtern existieren. "Gut belegt scheinen eigentlich nur Geschlechtsunterschiede in Bezug auf Aggressivität und auf Teilbereiche intellektueller Fähigkeiten."[3]

Bei dem im Rahmen dieser Arbeit speziell interessierenden Aspekt geschlechtsspezifischer Unterschiede im Sprachverhalten, der in diesbezüglichen Arbeiten meist ohne Problematisierung mit Unterschieden in der "Sprachfähigkeit" gleichgesetzt wird, zeigt sich die Tendenz, weiblichen Personen ein höheres Maß an Verbalisierungsfähigkeit zuzusprechen als männlichen Personen.[4] Allerdings bleibt auch in diesem Zusammenhang zu bedenken: "Für eine stärke-

---

1) Vgl. Schenk, H.: a.a.O., S. 29

2) Degenhardt, A./Trautner, H.M.: a.a.O., S. 15

3) Schenk, H.: a.a.O., S. 61

4) Vgl. Maccoby, E.E./Jacklin, C.N.: The psychology of sex differences, S. 75

re Ausprägung der verbalen Fähigkeiten bei weiblichen Personen ist die Datengrundlage eher mager."[1)]

## 3. Die Bedeutung der Variablenkomplexe für die Erforschung kindlichen Sprechens

An diesem Punkt mag man sich die Frage stellen, welche Bedeutung eigentlich die in den vorigen Abschnitten angestellten sprachtheoretischen Überlegungen für eine Arbeit haben, die einen empirischen Beitrag zur Erforschung kindlichen Sprechens leisten will. Die Notwendigkeit solcher Vorerwägungen läßt sich mit folgender Argumentation begründen:

Jede empirische Studie der Sprachwissenschaft, ob sie auf kindliches Sprachverhalten oder das Sprechen Erwachsener zielt, ist prinzipiell mit der Komplexität ihres Untersuchungsobjektes konfrontiert. Sie reduziert diese Komplexität ihres Gegenstands Sprache auf bestimmte, für die Ziele der Untersuchung relevante Aspekte und visiert notwendig nur spezielle Facetten des Komplexes an. Eine solche Reduktion, die von der Interessenlage und Sichtweite des Forschenden abhängig ist, vollzieht sich nicht erst in der spezifischen Auswertung gewonnener Sprachdaten, sie bestimmt vielmehr gleichermaßen die Erhebungs- und Untersuchungseinheiten. Ist man sich über die fundamentale Bedeutung dieser konstitutiven Selektion für den Gesamtablauf des Forschungsprozesses im klaren, dann ergibt sich die Forderung, den theoretischen Hintergrund, vor dem Forschungsansätze zu sehen sind, zu explizieren und diese in einen umfassenden logischen und methodischen Zusammenhang zu stellen. Nur auf diese Weise lassen sich Stellenwert und Aussagenreichweite von Untersuchungen angeben.

---

1) Degenhardt, A.: Geschlechtstypisches Verhalten und Geschlechtsrollen: Befunde und Theorien. In: Degenhardt, A./Trautner, H.M. (Hrsg.): a.a.O., S. 26 - 49; hier: S. 30

Der dargestellte Gedankengang wird hinsichtlich Forschungen zum kindlichen Sprachverhalten konkretisiert. Aussagen zur Eigenart kindlichen Sprechens, die als Resultat bestimmter Versuchs- und Auswertungsverfahren erhalten werden, erscheinen in der einschlägigen Literatur oft mit apodiktischem Wahrheitsanspruch. Dabei wird jedoch weder die Situation, in der das Sprechen erhoben wurde, noch die Funktion, die das Sprechen für die Kinder in diesem speziellen Fall hatte, reflektiert und in Rechnung gestellt. Man schließt stattdessen aus der Einmaligkeit eines sprachlichen Tests verallgemeinernd auf die sprachliche Gesamtlage von Kindern, ohne die restriktive Basis der Aussagen zu kalkulieren. Um den gleichen Sachverhalt mit Cazden zu formulieren: man geht "von der Annahme aus, daß das Kind nur eine einzige Weise zu sprechen lernt, die sich dann in immer gleicher Form und in gleichem Ausmaß wiederholt."[1)]

Was die Bedeutung des Bereichs sozialisatorischer Variablen betrifft, so läßt sich auch hier eine Tendenz zu verallgemeinernden Stellungnahmen beobachten, deren Gültigkeit in Frage gestellt werden kann. Der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Umwelt, in die ein Kind hineinwächst, und Merkmalen seines sprachlichen Verhaltens erweist sich als wesentlich komplizierter, als es frühere Forschungen etwa zur schichtspezifischen Sprache erwartet haben.

Im folgenden wird nun unter Bezug auf die drei im vorigen Kapitel ausgegrenzten Variablenkomplexe genauer beleuchtet, wie situative, funktionale sowie Aspekte der Prädisposition des Sprechers bei der Anlage von Untersuchungen berücksichtigt sind, die sich der Analyse kindlichen Sprechens zugewandt haben.

---

1) Vgl. Cazden, C.B.: Die Situation. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, S. 267 - 296; hier: S. 273

3.1. Faktoren der Sprechsituation

Aus den Variablen, die die Sprachproduktion von Kindern beeinflussen, werden drei exemplarisch ausgewählt:

-- Empfänger/Angesprochener/Adressat
-- Schauplatz/Szene/Situation
-- Gegenstand/Inhalt/Thema

Bei der überwiegenden Mehrzahl der Untersuchungen zur kindlichen Sprache werden Kinder mit Erwachsenen konfrontiert, die als Initiatoren des kindlichen Sprechens und im weiteren als Zuhörer agieren. Cazden weist darauf hin, daß das sprachliche Verhalten des Kindes in Art und Ausmaß sehr wesentlich vom Adressaten der Äußerungen abhängen kann. Sie zitiert eine Studie von Smith, der zufolge Kinder im Alter von 18 bis 70 Monaten zu Erwachsenen längere Sätze sprachen als beim Spielen mit anderen Kindern.[1)] Bis jetzt ist der Zusammenhang zwischen dem Alter des Hörers und den sprachlichen Aktivitäten von Kindern kaum erforscht, doch läßt sich vermuten, daß hier möglicherweise eine wichtige nachzuprüfende Beziehung besteht.

Neben dem Alter des Adressaten spielt gleichfalls eine Rolle, in welchem Bekanntschaftsverhältnis ein kindlicher Sprecher zu seinem Hörer steht. Dieser Aspekt wurde von einigen Forschern intuitiv berücksichtigt, insofern sie ihren Probanden eine gewisse Zeitspanne der Eingewöhnung an den erwachsenen Partner konzedierten. Allerdings wurde die Eingewöhnungszeit mit ihrem Einfluß auf kindliche Sprachproduktion nicht als Teilvariable isoliert und in Rechnung gestellt.

Soweit das Sprachverhalten älterer, d.h. schulpflichtiger Kinder aufgezeichnet werden soll, wird zumeist als Aufnahmeort die Schule gewählt. Diese, aus praktischen Erwägungen heraus verständliche Wahl zieht jedoch bedenkenswerte Konsequenzen nach sich. Ver-

---

1) Vgl. Cazden, C.B.: a.a.O., S. 286

mutlich beeinflussen institutionelle Implikationen[1] den Äußerungswillen von Kindern erheblich, da die Umgebung der Schule das Kind in einen besonderen Anforderungsrahmen bindet. Es sind bisher kaum Kontrolluntersuchungen zu der Frage, ob "Kinder als Schüler anders"[2] sprechen, durchgeführt worden, die das Sprachverhalten innerhalb und außerhalb der schulischen Umgebung kontrastiv gegenüberstellen. Daher läßt sich über die mögliche Auswirkung eines diesbezüglichen Einflusses nur spekulieren.

Ebenfalls von Bedeutung für die verbale Aktivität des Kindes ist die Testsituation, die im Normalfall mit Sprachaufnahmen gegeben ist. Kinder reagieren gemeinhin sehr sensibel auf den emotionalen Gehalt einer Situation. Es kann deshalb erwartet werden, daß sich eine starke psychische Anspannung, wie sie formalen Testsituationen entspringt, auch auf die Verfügungsgewalt über Sprache auswirkt. Dazu sei ohne nähere Darstellung auf ein bekanntes Beispiel von Labov verwiesen, an dem sich das Problem illustrieren läßt. Ausgehend von dem empirisch festgestellten Sachverhalt, daß New Yorker Gettokinder in Interviewsituationen generell ein wortkarges, einsilbiges Verhalten an den Tag legen, modifizierte Labov seine sterile Versuchsausgangslage sukzessiv in Richtung auf eine emotional positiv gefärbte Aufnahmesituation. Je wohler sich der Proband beim Interview fühlte, desto größer war seine Bereitschaft, sich zu den angeschnittenen Themen verbal zu äußern und desto mehr sprachliche Einheiten wiesen seine Stellungnahmen auf.[3]

Daß die Auswahl des Gesprächsgegenstands Einfluß auf die Art der evozierten sprachlichen Aktivität hat, ist unmittelbar einsichtig. Angesichts dieser Tatsache ist man freilich verwundert, mit welch restringiertem Themenangebot die traditionelle Kindersprach-

---

1) Dies gilt mutatis mutandis auch für die Institution "Kindergarten".

2) Vgl. Wagner, K.R.: Die Sprechsprache des Kindes. In: Teil 1, S. 83

3) Vgl. Labov, W.: Die Logik des Nonstandard English. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, S. 80 - 97; hier: S. 80 f.

forschung kindliches Sprechen hervorzurufen versucht hat. Zumeist wurde als Thema entweder eine Bildbeschreibung oder die Aufgabe, Geschichten nach- bzw. weiterzuerzählen, angeboten.[1] Die Frage, zu welchem Gesprächsgegenstand sich Kinder bei Sprachaufnahmen äußern sollen, ist in interessanter Weise von H. Bühler angegangen worden. Seine Arbeit[2] kann als expliziter Versuch verstanden werden, Thematik als Einflußvariable aufzufassen und ihre Auswirkungen auf kindliches Sprechen zu studieren. Bühler untersucht Sprechen in Abhängigkeit von der jeweiligen Sprechsituation, wobei er "Sprechsituationen" im Hinblick auf die thematische Komponente definiert.[3] Dazu grenzt er fünf Unterrichtssituationen aus, die als "Fabulieren", "Diskussion", "Beschreibung", "Rechnen" und "Hypothesenbildung" charakterisiert werden.[4] Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen insgesamt Bühlers Erwartungen, insofern sich das sprachliche Verhalten der Probanden nach den thematischen Anforderungen ändert, die mit einer Situation verknüpft werden. Ein Beispiel für den syntaktischen Bereich: Diskussion oder Beschreibung erbringen eine größere Varianz in der Anwendung von Satzbaugrundmustern als die Unterrichtssituationen Rechnen und Hypothesenbildung.[5]

In diesem Zusammenhang ist noch eine weitere Untersuchung zu erwähnen. Moffet berichtet davon, daß er Schülern der dritten Klasse nach einigen physikalischen Experimenten mit Kerzen das Thema stellte, sie sollten ihre "Beobachtungen über Kerzenflammen" niederschreiben, und daß er in den Aufsätzen eine ungewöhnliche Häufung von subordinierten Teilsätzen ("if" und "when") entdeckte. Er kommt zu dem Schluß: "Die Erkenntnisanforderungen, die die Kerzen-Tests mit sich brachten, schufen die Notwendigkeit für subordinierte Teilsätze, da die Schüler nicht aufgefordert wurden, ein bloß statisches Objekt zu beschreiben, sondern vielmehr

---

1) Vgl. Wagner, K.R.: a.a.O., S. 75 - 78
2) Vgl. Bühler, H.: Sprachbarrieren und Schulanfang.
3) Vgl. dazu kritisch: Wagner, K.R.: a.a.O., S. 85
4) Vgl. Bühler, H.: a.a.O., S. 37 - 42
5) Vgl. Bühler, H.: a.a.O., S. 105

die Veränderungen des Objekts in der Veränderung von Bedingungen."[1)]

Mit dieser und ähnlich angelegten Untersuchungen zeigt sich eindrucksvoll die Relevanz einer empirischen Sprachforschung, die die Auswirkung unterschiedlicher Themen auf die Sprachproduktion von Kindern überprüft. Andererseits ist hier der Weg zu einer adäquaten Berücksichtigung der Situationsverschränkung kindlichen Sprechens erst zu einem Teil gegangen. Neben dem Nachweis, daß die Themenwahl Auswirkungen auf kindliches Sprachverhalten hat, bleibt die Aufgabe bestehen, auch andere Faktoren der Sprechsituation und ihren Zusammenhang mit dem Sprechen einzukalkulieren.

### 3.2. Funktionen des Sprechens

Die Situation einer Sprachaufnahme, in der Kinder verbale Aktivität zeigen sollen, stellt sich in der Regel folgendermaßen dar: Kindern wird ein Thema vorgelegt, zu dem sie sich äußern sollen, und zwar möglichst in einer Sprechhaltung, die dem Thema korrespondiert. Ihnen wird also durch spezifisch strukturierte Direktiven mit dem Thema zugleich eine Sprechintention nahegelegt, sie sollen Sprache in einer bestimmten Funktion benutzen. Wie bereits in 3.1. dargelegt wurde, besteht die sprachliche Aufgabe häufig darin, Details eines vorgelegten Bildes oder einer Bildergeschichte (neuerdings auch eines Filmes[2)]) zu erläutern. Andere Aufgaben beziehen sich auf die Wiedergabe einer vorerzählten Geschichte bzw. die Weiterführung einer vom Erwachsenen begonnenen Erzählung. Der gemeinsame Nenner all solcher Anforderungen liegt also darin, daß sich das Kind verbal auf einen realen oder vorgestellten Gegenstand beziehen und dem Hörer Informationen über diesen Gegenstand vermitteln soll. "Untersuchungen darüber, wie das Kind die Sprechfähigkeit erwirbt, haben sich auf die Frage konzentriert, wann

---

1) Zit. nach: Cazden, C.B.: a.a.O., S. 281

2) Vgl. Bühler, H.: a.a.O., S. 38 f.; Steinig, W.: Soziolekt und soziale Rolle, S. 167 f.

und wie der Sprachkode für die Ausübung der den Gegenstandsgehalt darstellenden Sprachfunktion beherrscht wird."[1)]

An diesem Punkt kann man freilich Bedenken anmelden, denn von den meisten Untersuchungen wird der Aspekt der Darstellungsfunktion verabsolutiert. Sprechen erschöpft sich keineswegs in der Funktion, Gegenstände und Sachverhalte darzustellen, es erfüllt darüber hinaus andere und ebenso wichtige soziale Aufgaben. "Falls man linguistische Beschreibungen oder psychologische Untersuchungen auf Sprechgewohnheiten beschränkt, die lediglich im Sinne der Darstellungsfunktion begriffen werden, so ist das gleichbedeutend damit, das Verständnis sprachlicher Vorgänge generell einzuengen - insbesondere jedoch den Einblick in diejenigen Seiten des Sprechens, die für das Verhalten und die Ausbildung der Persönlichkeit wichtig sind."[2)] Solche Seiten des Sprechens lassen sich etwa mit folgenden Fragen kennzeichnen: Welche sprachlichen Mittel werden vom Kind eingesetzt, um das Verhalten anderer zu kontrollieren, es zu bewerten u.ä.? Welches sprachliche Verhalten wird an den Tag gelegt, wenn es darum geht, die eigene Person mit ihren Gefühlen ins Spiel zu bringen? Wie stellen Kinder den sprachlichen Kontakt her, wie erhalten sie in aufrecht?

Alle diese Aspekte des kindlichen Sprechens sind bisher nur marginal erforscht worden. Die Hauptstoßrichtung gerade der deutschen Kindersprachforschung zielte demgegenüber primär auf die kindliche Verfügungsgewalt über die Darstellungsfunktion. Diese Einseitigkeit erklärt sich u.a. möglicherweise aus der Dominanz, die der Darstellungsfunktion der Sprache beim Erwachsenen zukommt und die, ohne daß die Problematik eines solchen Vorgehens reflektiert wird, auch bei Kindern vorausgesetzt wird. Zweifellos spielt die Aufgabe der Sprache, einem Kommunikationspartner Informationen über reale oder imaginative Sachverhalte zu vermitteln, bei Erwachsenen eine entscheidende, und auch bei Kindern eine wichtige Rolle. Man muß allerdings zu bedenken geben, daß,

---

1) Hymes, D.H.: a.a.O., S. 376 f.

2) Hymes, D.H.: a.a.O., S. 367

in Hallidays Terminologie gesprochen, das "repräsentative" Sprachmodell oder die "I've got something to tell you"-Funktion[1] bei weitem nicht den ganzen Horizont der sprachlichen Aktivität des Kindes ausfüllt. "This is the only model of language that many adults have; and a very inadequate model it is, from the point of view of the child."[2]

Aus der monistischen Vorstellung, daß Sprache allein der Darstellungsfunktion dient, resultierte eine sektorielle Verengung des wissenschaftlichen Blickfeldes. Das berechtigte Interesse der Kindersprachforschung an sprachlichen Reaktionen, die durch Aufforderungen wie "Erzähl doch mal ..." oder "Beschreib doch mal" beim Kind ausgelöst werden, bedarf deshalb einer Ergänzung durch andere Perspektiven.

## 3.3. Prädispositionen des Sprechers

### 3.3.1. Schichtenspezifische Sozialisation

Die ehemals klare Beziehung zwischen sozialen Formationen und Sprache, die bei den Klassikern der Sprachbarrierenforschung ausgedrückt ist, hat, wie oben dargestellt, erhebliche Revisionen erfahren müssen. Es erscheint deshalb notwendig, sich der Frage zu stellen, ob nicht einiges von dem, was als gesichertes Forschungsergebnis der Soziolinguistik gilt und mittlerweile bereits zum Allgemeingut geworden ist, möglicherweise unter fragwürdigen sozialisationstheoretischen und methodischen Horizonten gewonnen worden ist. Berücksichtigt man zudem die Einschränkungen, die aus Untersuchungsergebnissen einer stärker situationsspezifisch ausgerichteten Sprachforschung resultieren, dann folgt m.E. daraus, daß bei Äußerungen zur Schichtenspezifik des Sprechens einige Vorsicht geboten ist.

---

1) Vgl. Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 17

2) Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 16

Das gegenwärtige Stadium einer Soziolinguistik, die sich mit der sozialen Verursachung von Sprechen bei Kindern befaßt, läßt sich vielleicht so charakterisieren: Auf die Phase der optimistisch betriebenen Korrelationsstudien ist eine Phase gefolgt, die durch stärkere Reflexion auf die Grundlagen möglicher Korrelationen gekennzeichnet ist. Es bleibt abzuwarten, welche neuen Leitlinien eine auf sozialspezifische Unterschiede zielende Sprachforschung aus den rezenten Ansätzen der Sozialisationsforschung gewinnen wird.

Aus der allgemeinen Unsicherheit, die bei einer näheren Betrachtung von Arbeiten zum Thema "Schichtspezifische Sozialisation und Sprache" entsteht, ergeben sich für die eigene Untersuchung spezielle Konsequenzen, indem darauf verzichtet wird, einen Beitrag zur Schichtspezifik kindlichen Sprechens zu leisten. Damit ist keineswegs impliziert, daß die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Umwelt und der Ausprägung sprachlichen Verhaltens für gering erachtet oder die Existenz intragesellschaftlich verschiedener Lernumwelten bestritten würde, es soll allerdings der Tatsache Rechnung getragen werden, daß ein sozialspezifischer empirischer Zugriff, der die Komplexität seines Gegenstandes berücksichtigt, vor erheblichen theoretischen und methodischen Schwierigkeiten steht.

Die bei Berücksichtigung traditioneller Indizes durchgeführte Einteilung der untersuchten Kinder unter sozialschichtspezifischem Aspekt hat infolgedessen weniger den Charakter einer Einführung von Erklärungsvariablen als vielmehr den Zweck, gesellschaftliche Differenzierungen, wenn auch nur marginal, mit ins Kalkül zu nehmen und globale Aussagen zum Sprachverhalten des Kindes "an sich" vermeiden zu helfen.

### 3.3.2. Geschlechtsspezifische Sozialisation

Der früheren Forschung stellte sich die Frage, ob geschlechtsspezifische Unterschiede im Sprachverhalten von Jungen und Mädchen existieren, meist als die Frage nach Unterschieden im Entwicklungsverlauf. Dabei wurde aufgrund empirischer Befunde allgemein ein sprachlicher Entwicklungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen angesetzt. "In nearly every phase of language studied, girls were found to retain up to the 9 1/2 - year level the superiority which has been previously demonstrated for the preschool period. This is true of articulation, word usage, and length, complexity, and grammatical correctness of sentences. Girls use more personal pronouns and conjunctions than boys and less slang."[1] Diese These von der sprachlichen Überlegenheit des weiblichen Geschlechts ist von neueren Untersuchungen zwar nicht generell revidiert, vor allem in zwei Hinsichten jedoch relativiert worden.

Es hat sich bei genauerer Analyse herausgestellt, daß in der Verfügungsgewalt über wichtige Teilbereiche der Sprache die Differenzen erheblich geringer sind als angenommen.[2] Auch die häufig vertretene Ansicht, Mädchen seien in Bezug auf verfügbaren Wortschatz und Aktualisierung des Wortschatzes überlegen, läßt sich als Generalisierung wohl kaum halten.[3]

Neben der Einschränkung, von einer sprachlichen Überlegenheit der Mädchen könne nur hinsichtlich bestimmter, möglicherweise peripherer Bereiche[4] die Rede sein, ist eine altersspezifische Rela-

---

1) Vgl. Mc Carthy unter Berufung auf Ergebnisse von E.A. Davis (1937). Mc Carthy, D.: Language development in Children. In: Carmichael, L. (Ed.): Manual of child psychology, S. 492 - 630; hier: S. 579

2) So etwa bezüglich der Fähigkeiten von 4 - 7 jährigen Kindern, morphologische Regeln anwenden zu können. Vgl. Berko, J.: The child's Learning of English Morphology. In: Word 14 (1958), S. 150 - 177

3) Vgl. Pregel, D./Rickheit, G.: Kindliche Redetexte, S. 42

4) Vgl. dazu: Francescato, G.: Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kinde, S. 120

tivierung zu bedenken. Neuere Untersuchungen, die geschlechtsspezifische Unterschiede im Sprachverhalten nachzuweisen versuchten, konstatieren zwar mitunter partiell bessere verbale Leistungen der Mädchen ab dem 10. bzw. 11. Lebensjahr[1], doch ist auch diese Aussage nicht unumstritten.[2]

Zusammenfassend läßt sich nach diesem knappen Überblick festhalten, daß die Forschungslage zum Thema "Geschlechtsspezifik und Sprache" einen uneinheitlichen Charakter aufweist. Die meisten Arbeiten operieren aus einer Erwartungshaltung heraus, die explizit den Nachweis von Unterschieden beabsichtigt und solche Unterschiede auf sprachlichem Sektor sehr direkt mit der Dimension "mehr-weniger" in Verbindung bringt. Demgegenüber erscheint es m.E. ratsam, die möglichen Gemeinsamkeiten im Sprachverhalten der beiden Geschlechter nicht aus dem Auge zu verlieren - unter diesem Aspekt läßt sich die Widersprüchlichkeit vorhandener Aussagen zur Geschlechtsspezifik nämlich gleichfalls interpretieren - und, sofern man Differenzen im Sprachverhalten entdecken will, den quantitativen Untersuchungsansatz durch eine stärker inhaltlich orientierte Perspektive zu ergänzen.

---

1) Vgl. Schenk, H.: a.a.O., S. 137

2) Vgl. etwa Lehr, U.: Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In: Graumann, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7, Sozialpsychologie, 2. Halbband, S. 886 - 951; hier: S. 892

## 4. Die Anlage der empirischen Untersuchung

In den Ausführungen zur Zielsetzung und empirischen Durchführung der eigenen Arbeit werden naturgemäß Erörterungsgesichtspunkte wieder aufgegriffen, die bereits bei der theoretischen Grundlegung eine Rolle gespielt haben. Als besonders bedeutsam wird dabei die folgende Prämisse in Erinnerung gerufen: Man untersucht nicht das kindliche Sprechen "an sich", sondern reduziert es in jeder empirischen Untersuchung auf spezifische Facetten, d.h. bestimmte sprachliche Ausdrucksformen werden vom Untersuchungsansatz nahegelegt, andere bleiben weitgehend ausgespart. Die jeweils auftretenden kindlichen Sprachäußerungen variieren also in hohem Grade nach den Bedingungen, die beim forschungspraktischen Vorgehen bewußt kalkuliert bzw. unbewußt impliziert sind. Ein einfaches Beispiel aus der britischen Kindersprachforschung soll diesen Zusammenhang noch einmal schlaglichtartig erhellen. Eine in Edinburgh, von J. Dakin durchgeführte Analyse des Komparativ-Gebrauchs bei dreieinhalb- bis vierjährigen Kindern erbrachte, daß "komparativische Ausdrücke sehr viel häufiger in 'komparativischen' Situationen vorkommen, in denen zwei oder mehrere Kinder hinsichtlich verschiedener Aufgaben miteinander wetteiferten..."[1] als zu anderen Gelegenheiten. Mit Recht betonen deshalb Campbell/Wales: "Die Sprache eines einzelnen Kindes zu Hause wird derartige Strukturen offensichtlich mit geringerer Wahrscheinlichkeit aufweisen."[2]

Von diesem Exempel fällt ein bezeichnendes Licht auf den Geltungsanspruch globaler Aussagen, in denen absolute Quantitäts- und Qualitätsangaben über kindliche Sprache verkündet werden, ohne daß die selektive Aussagenbasis in Rechnung gestellt würde.

---

1) Vgl. Campbell, R./Wales, R.: Die Erforschung des Spracherwerbs. In: Eichler, W./Hofer, A. (Hrsg.): Spracherwerb und linguistische Theorien, S. 416 - 436; hier: S. 424

2) Campbell, R./Wales, R.: a.a.O., S. 424

Die unter 3.1. und 3.2. angestellten Überlegungen zu einem Bezugsrahmen empirischer Kindersprachforschungen legen es nahe, den eigenen Ansatz hinsichtlich der dort explizierten Ordnungsgesichtspunkte zu beschreiben und einzuordnen. Demnach ist einmal zu erläutern, welche Funktion kindlichen Sprechens ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und zum Untersuchungsgegenstand werden soll. Zum anderen muß dargestellt werden, mit welchen erhebungspraktischen Mitteln die anvisierte Sprachfunktion zu isolieren und faßbar zu machen ist.

## 4.1. Gegenstand der Untersuchung

### 4.1.1. Auswahl des Untersuchungsaspektes "Regulative Funktion"

Die in Abschnitt 2.2. referierten analytischen Klassifikationsschemata von Bühler, Jakobson, Hymes und Halliday sind je nach der Sichtweite ihrer Autoren durch unterschiedliche Auflistungen von Funktionen der Sprache bzw. des Sprechens gekennzeichnet. Wie gezeigt wurde, bestehen nicht nur hinsichtlich der Anzahl und Gewichtung für relevant gehaltener Funktionen Differenzen, sondern ebenso bei der inhaltlichen Definition dieser Funktionen. Dennoch läßt sich das dahinterstehende funktionale Konzept für empirische Kindersprachforschungen fruchtbar machen. Es lenkt den Blick auf Anwendungsweisen kindlicher Sprache, die von der linguistisch orientierten Forschung bisher weitgehend ausgeklammert sind. Indem neue Untersuchungsperspektiven eröffnet und andere Schwerpunkte kindlichen Sprechens betont werden, kann es dazu beitragen, wichtige Probleme linguistisch-pädagogischer Theorie zu klären. In diese Richtung weist ein Zitat von Cazden: "Wir müssen den Grad der Übereinstimmung oder Diskrepanz kennen, der zwischen den folgenden beiden Arten des Sprachgebrauchs besteht: zwischen der Art des Sprachgebrauchs, die gefordert wird, um erfolgreich mit den Schulaufgaben fertig zu werden, und den Arten des Sprach-

gebrauchs, den die Kinder zu Hause, in der Altersgruppe etc. gelernt haben."[1)]

Aus dem Katalog von Funktionen, mit deren Hilfe die prinzipiell indefiniten Verwendungsweisen des Sprechens typologisch zusammengefaßt und gebündelt werden können, wird für die eigene Untersuchung ein spezifischer Aspekt ausgewählt. Das Interesse richtet sich auf sprachliche Aktivitäten, denen die Funktion zukommt, auf Kommunikationspartner Einfluß zu nehmen bzw. sie zu etwas zu veranlassen, was dem Sprecher angemessen und notwendig erscheint. Anders ausgedrückt: Derjenige Sprachgebrauch steht im Vordergrund, der unmittelbar darauf abzielt, beim Gegenüber ein bestimmtes Verhalten zu kontrollieren, zu ändern oder herbeizuführen. In K. Bühlers Sprachtheorie, in der solche Äußerungen als "signalhaft" gedeutet werden, sind sie wie folgt charakterisiert: "Das signalhafte Konkretum ist berufen, einen Steuerungsimpuls des Benehmens zu liefern." Und weiter: "Das unmittelbare Intentionsziel aller Signale ist das Benehmen des Adressaten."[2)]

Ein aus der Alltagsrealität von Vorschulkindern genommenes Beispiel mag den theoretischen Zusammenhang verdeutlichen. Einem Kind, dem von einem anderen Kindergartenkind das Frühstücksbrot weggenommen wird, stehen verschiedene Möglichkeiten offen, auf diesen Vorgang zu reagieren. Es kann etwa zur Kindergärtnerin laufen und sich der Hilfe des Erwachsenen versichern, wobei eine direkte Kommunikation mit dem "Täter" vermieden würde; es kann die Strategie des nichtverbalen Nahkampfes wählen, um sein Brot wiederzubekommen; es kann den gesamten Vorgang ignorieren; es hat aber auch die Möglichkeit, sich unmittelbar verbal auf das Verhalten des anderen Kindes zu beziehen, indem es droht, mahnt, schimpft und anderes. In diesem letzten Fall, der durch direkte verbale Einwirkung auf das Verhalten des Gegenübers gekennzeich-

---

1) Cazden, C.B.: Einige Folgerungen für die Vorschulerziehung aus der Forschung zur Sprachentwicklung. In: Hess, R.D./Meyer Bear, R. (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung, S. 139 - 151; hier: S. 145

2) Bühler, K.: Die Axiomatik der Sprachwissenschaften, S. 114

net ist, käme Sprechen unter dem funktionalen Gesichtspunkt ins Spiel, der für die eigene Arbeit als untersuchungsrelevant herausgestellt wird.

In Anlehnung an die Terminologie Hallidays wird ein solcher, unmittelbar auf Verhaltenssteuerung zielender Sprachgebrauch als "regulativ" bezeichnet ("Do as I tell you"-Funktion).[1] Inhaltlich decken sich Hallidays Vorstellungen von dieser Funktion weitgehend mit den Kennzeichnungen, die Bühler, Jakobson und Hymes für den "hörerzentrierten" Typ sprachlicher Aktivität entwickelt haben. Bezogen auf Bühlers Sprachtheorie läßt sich das "regulative" Sprachmodell unter die "Appell-Funktion" subsumieren, bei Jakobson erscheint es als "conative", in Hymes' Klassifikation als "direktive" Funktion. Wenn im Rahmen der eigenen Arbeit zur nominalen Definition des Untersuchungsaspektes Hallidays Ausdruck "regulatives Sprachmodell" bevorzugt wird, so wird diese Bezeichnung deshalb gewählt, weil sie dem Kontext eines Funktionenschemas entstammt, das speziell im Hinblick auf kindliches Sprechen entworfen ist und der relativen Eigenart des Gegenstandes Rechnung trägt.

Zusammenfassend kann man als eine grundlegende Fragestellung der eigenen Untersuchung festhalten: Welche Manifestationen der regulativen Sprachfunktion weist das Sprechen von Vorschulkindern auf? Oder mit anderen Worten: Welche sprachlichen Mittel verwenden Vorschulkinder, wenn es gilt, verbal auf den Partner einzuwirken und seine Handlungen zu beeinflussen?

Bei dieser Zielangabe der Untersuchung muß freilich eine weitere Einschränkung gemacht werden, weil innerhalb des Bereichs "Regulative Funktion" wiederum eine Reduktion vorgenommen wird. Durch die spezifischen "sprachevozierenden Kontexte" der Erhebung werden vornehmlich solche sprachlichen Reaktionen hervorgerufen, die inhaltlich auf Kontrolle und normative Beeinflussung bezogen sind.

---

1) Vgl. Halliday, M.A.K.: Explorations in the functions of language, S. 31

Dagegen bleiben Realisationen der "Regulativen Funktion", die eher normunabhängiges Animieren und Bewegen zu etwas bezwecken, weitgehend ausgespart. Beispiele für solche verbale Aktivitäten wären etwa Aufforderungen zum Mitspielen u.ä.

### 4.1.2. Begründung des Untersuchungsaspekts

Der Gegenstand "Regulatives Sprechen" liegt im Schnittpunkt verschiedener, einander ergänzender Forschungsinteressen, so daß seine Relevanz von unterschiedlichen wissenschaftlichen Blickwinkeln aus begründet werden kann. Es werden deshalb im folgenden einige Argumente angeführt, die erklären sollen, weshalb diesem Untersuchungsaspekt kindlichen Sprechens besondere Bedeutung zugemessen wird.

Unter der allgemeinen Zielsetzung, möglichst detaillierte Kenntnisse über das kindliche Sprachverhalten zu gewinnen, erscheint es als ein sprachwissenschaftliches Forschungsdesiderat, solches Sprechen in verschiedenen Situationszusammenhängen zu registrieren und zu beschreiben. Das eigene Vorhaben, regulatives Sprechen als einen wichtigen Aspekt kindlicher Sprachtätigkeit zu isolieren und empirisch faßbar zu machen, wird demnach als ein Versuch verstanden, der die Komplexität des Gegenstandes Kindersprache im Hinblick auf bestimmte Maßstäbe reduzieren und mehr linguistisches Wisses ermöglichen soll. Aufgrund seiner Erhebungs- und Untersuchungsanlage besitzt dieser Versuch zugleich einen Stellenwert im Rahmen der Forschungen zur Gesprochenen Sprache.

Auch unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten verdient die Frage, wie Kinder einer bestimmten Altersstufe sprachliche Mittel zur Partnerbeeinflussung einsetzen, Beachtung. Das regulative Sprechen offenbart einerseits den Entwicklungsstand der Fähigkeit, interpersonale Beziehungen verbal zu regeln, zum anderen lassen sich daraus Hinweise auf ein eventuelles, altersspezifisches Rollen- und Normbewußtsein gewinnen. Auch wenn die eigene Arbeit keine Längsschnittuntersuchung leistet, so hat das gewon-

nene Sprachmaterial dennoch den Status einer Momentaufnahme, die einen Einblick in das sprachliche Verhalten sechsjähriger Kinder eröffnet und Vergleiche mit Kennzeichnungen dieses "Sprachalters" durch die entwicklungspsychologische Literatur ermöglicht.

Aus pädagogischer Sicht sind Kenntnis und Verständnis der Eigenart kindlichen Sprechens eine conditio sine qua non der erzieherischen Aktivität. Dies betrifft nicht nur die Entwicklung von Sprachförderungsprogrammen und Lernmaterialien für das Vorschulalter, sondern gleichermaßen die Konzeption des Unterrichts in der Grundschule. Gerade bei Sprachäußerungen regulativer Art, die in der schulischen Sozialisation eine wesentliche Rolle spielen, bestehen möglicherweise erhebliche Verständnisbarrieren zwischen Lehrer und Schüler. Vieles von dem, was ein Kind mit klarer kommunikativer Intention sprachlich äußert, mag für den Lehrenden unverständlich oder abseitig wirken, weil ihm die Einsicht in die sprachlichen Reaktionsmuster abgeht, die der Schüler in seiner Sozialisation zum Ausdruck der regulativen Sprachfunktion erworben hat. "Wenn man bedenkt, welche u.U. erheblichen Konsequenzen die 'Beobachtungen' von Erziehern und Lehrern für die betroffenen Kinder haben können, scheint es notwendig, auf den interpretativen Charakter jeder Beobachtung und Beschreibung hinzuweisen und dazu anzuleiten, diesen interpretativen Charakter einer jeden 'Diagnose' vor allem im Bereich des sprachlichen und sozialen Handelns kritisch zu reflektieren und, in dieser Weise sensibilisiert, alternative Interpretationsmöglichkeiten abzuwägen."[1] Umgekehrt kann mancher regulative Sprachgebrauch des Lehrenden einigen Kindern fremd erscheinen, so daß der pädagogische Kontakt erschwert, wenn nicht zerstört wird. Solche Schwierigkeiten im gegenseitigen Verständnis sind wohl nur dadurch abzubauen, daß mit Hilfe ausgedehnter empirischer Grundlagenforschungen klarer konturiert wird, welche verschiedenartigen sprachlichen Mittel Kinder (und Lehrer) in bestimmten sozialen Situationen zum Einsatz bringen. "Denn wenn man nicht weiß, wie die Kinder sprechen, dann kann man auch nicht angeben, wie die Erwachsenen (Eltern/

---

1) Biere, B.U.: Kommunikation unter Kindern, S. 3 f.

Lehrer) sprechen sollten, um die Sprach- und Sprechkompetenz der Kinder so zu erweitern, daß die Herangewachsenen später so sprechen, wie mündige/emanzipierte Menschen als Gesellschaftsmitglieder und als Individuen sprechen sollten."[1)]

## 4.2. Erhebungsmethoden

Die Gewinnung von Untersuchungseinheiten, die als Grundlage der linguistischen Analyse dienen sollen, setzt geeignete Erhebungseinheiten voraus. Infolgedessen muß die Frage diskutiert werden, mit welchen methodischen Mitteln und eingebunden in welche Situationen Sprachmaterial erhalten werden kann, wenn Manifestationen der regulativen Funktion kindlichen Sprechens im Zentrum des Blickfeldes stehen.

### 4.2.1. Beobachtung versus Feldexperiment

Prinzipiell eröffnen sich zwei alternative Wege, um empirische Versuchsanordnungen zu definieren, die eine Erforschung des regulativen Aspektes kindlichen Sprechens ermöglichen.

Die erste Möglichkeit würde "nicht nur die Sammlung eines möglichst umfangreichen Rede-Korpus beinhalten, sondern auch die einer möglichst vielfältigen Reihe verschiedener Situationen, dergestalt, daß gleichzeitig mit der Aufzeichnung der Rede eine situationale Aufzeichnung gemacht wird. Die offensichtliche Alternative hierzu wäre die experimentelle Konstruktion verschiedener Situationen, anstatt einfach darauf zu warten, daß sie sich auf 'natürliche' Weise entwickeln."[2)] Campbell/Wales rekurrieren bei dieser Unterscheidung auf den in der empirischen Sozialforschung geläufigen Gegensatz von Beobachtung (evtl. durch Situationsprotokolle ergänzt) und Experiment.

---

1) Wagner, K.R.: Die Sprechsprache des Kindes. Teil 1, S. 15

2) Campbell, R./Wales, R.: Die Erforschung des Spracherwerbs, S. 424

Wenn die eigene Untersuchung den zweiten Weg der Datensammlung wählt, so wird diese Entscheidung mit folgenden Überlegungen gerechtfertigt.

Nach den Zielsetzungen der Arbeit geht es um Realisationen der regulativen Funktion kindlichen Sprechens. Die naheliegende methodische Konsequenz dessen wäre, kindliches Sprechen in den "natural settings" auf Tonträger aufzunehmen, die eine solche Sprachverwendung provozieren. Dieses Verfahren erweist sich jedoch als keineswegs problemlos, sobald man die Implikationen einer Erhebung spontanen Sprechens in natürlichen Situationen näher beleuchtet. "Natürliche" Situationen sind bei Hinzufügung eines Beobachters und einer Aufnahmeapparatur nicht mehr in dem Sinne "natürlich", daß die zu beobachtende Interaktion unabhängig von der Teilnahme eines Dritten abliefe. Vielmehr müssen auch bei passiver Teilnahme eines Beobachters Rückwirkungen und Einflüsse auf das Sprachverhalten in Rechnung gestellt werden. "Für die Sprachforschung, wie für die empirische Forschung im allgemeinen, besteht das Problem, daß Meß- und Beobachtungsmethoden das zu untersuchende Phänomen mitunter stark beeinflussen können. So bereitet die Tonbandaufnahme 'natürlicher' Sprechproben erhebliche Schwierigkeiten, da ein Mikrophon nicht nur die Anzahl der Äußerungen eines Sprechers zu vermindern pflegt, sondern überdies Wechsel von informellen zu formellen Sprachstilen mit sich bringt. Dieser Effekt verstärkt sich, wenn der Sprecher weiß oder ahnt, daß Sprechweise und/oder Sprachinhalt Objekt der Untersuchung sind."[1)]

Labov hat auf diesen Aspekt aufmerksam gemacht und ihn pointiert als "Beobachter-Paradoxon" gekennzeichnet. "Das Ziel der sprachwissenschaftlichen Erforschung der Gemeinschaft muß sein, herauszufinden, wie Menschen sprechen, wenn sie nicht systematisch be-

---

1) Scherer, K.R.: Beobachtung und Analyse von Kommunikation. In: Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. 3, S. 115

obachtet werden; wir können die notwendigen Daten jedoch nur durch systematische Beobachtung erhalten."[1)]

Neben dem von Labov prägnant charakterisierten Grundproblem spricht ein weiterer methodischer Gesichtspunkt für die Wahl des zweiten Weges. Empirische Sprachforschungen können sich nicht allein an dem Postulat orientieren, relativ ungekünsteltes und alltagsübliches Sprechen der Analyse zugrunde zu legen, sie unterliegen weiterhin der wichtigen Forderung nach Vergleichbarkeit der untersuchten Phänomene. Beobachtungen, die nicht an eine bestimmte Konstanz der situativen Konditionen geknüpft sind, tragen zwar phänomenologisch zur Aufhellung dessen bei, was an sprachlichem Verhalten zu Tage tritt, sie ermöglichen andererseits jedoch kaum eine Basis für systematisch vergleichende linguistische Untersuchungen.[2)] Wenn Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen individuellen Sprachproduktionen angestrebt ist, so setzt dies voraus, daß der situative Rahmen der Sprachverwendung weitgehend standardisiert wird und daß alle Informanten unter möglichst den gleichen Bedingungen antreten. Bei einer künstlichen Konstruktion verschiedener Situationen handelt es sich also darum, mit Hilfe einiger Parameter spezifische Situationen zu erzeugen, die allen Sprechern den gleichen, vom Untersuchungsziel her begründeten Sprachgebrauch nahelegen.

---

1) Labov, W.: Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, S. 135 f. W. Steinig, der mit Hilfe verdeckter Mikrofone die verbale Interaktion von Schülern aufgenommen und nach eigener Angabe das Paradoxon des linguistischen Beobachters gelöst hat, unterliegt dabei einem Trugschluß. Die Isolierung seiner bewußt ausgewählten Sprecherpaare, ihre planvolle Instruktion durch den Versuchsleiter sowie die zeitliche, räumliche und thematische Vorfixierung des intendierten Schülergesprächs nehmen auch Steinigs Verfahren den Charakter der nicht-systematischen und auf "natürliches" Sprechen gerichteten Beobachtung.
Vgl. Steinig, W.: Soziolekt und soziale Rolle, S. 167

2) Vgl. hierzu aber die pointierte Gegenposition von Biere, der in hermeneutischer und interaktionistischer Tradition stehend, exemplarische Fälle kindlicher Kommunikation behandelt.
Biere, B.U.: Kommunikation unter Kindern, S. 18 ff.

In diesem Zusammenhang ist eine methodologische Schwierigkeit zu erörtern, die generell mit strukturierten Aufnahmesituationen, in besonderem Maße jedoch mit der Erhebung kindlichen Sprechens verknüpft ist. Kinder haben nicht unbedingt das gleiche Verständnis von einer auf Sprache angelegten Situation wie Erwachsene, bzw. sie wollen eine solche Konstellation unter Umständen anders verstehen als Erwachsene. "Wir können nicht im Vorhinein entscheiden, welche Kontexte mit größter Wahrscheinlichkeit entsprechende Anlässe für die Äußerung einer bestimmten Struktur schaffen."[1] Anders ausgedrückt: Die sprachliche Reaktion von Kindern kann nicht allein als Antwort auf die bewußt vom Untersuchenden konstruierte Aufnahmesituation mit ihren Stimuli gelten, zudem wirkt bei der Ausprägung aktuellen Sprachverhaltens eine Fülle von situativen, inter- und intraindividuellen Komponenten mit, deren intervenierender Einfluß kaum zu kalkulieren ist. Ein von Brown berichtetes Erlebnis dokumentiert solche Erhebungsprobleme: "Interviewer: Adam, which is right, two shoes or two shoe? Adam (2 Jahre alt): Pop goes the weasel!"[2]

Wenngleich sich das geschilderte Beispiel auf einen zweijährigen Probanden bezieht, muß man sich vor Augen halten, daß auch ältere Kinder eine Untersuchungssituation schlechtweg negieren oder unterlaufen können. Auch eine Reihe von Vorversuchen, die - wie in der vorliegenden Arbeit - einer Exploration der kindlichen Reaktionen auf einen spezifischen Anforderungsrahmen dienen, vermag eine eventuelle Abwehrhaltung der Propanden gegenüber Untersuchungsintention und -methode - glücklicherweise - nicht auszuschließen. Es ist deshalb interessant und etwas verwunderlich, wenn kaum eine empirische, auf kindliches Sprechen zielende Untersuchung bei der Beschreibung ihrer Erhebung detailliert auf Probleme des Äußerungsunwillens eingeht. Stattdessen wird zumeist der Eindruck erweckt, alle Kinder seien ohne Ausnahme froh über die Möglichkeit, in einer Sprachuntersuchung nach festen Regeln mit-

---

1) Campbell, R./Wales, R.: a.a.O., S. 424

2) Zit. nach: Leuninger, H./Miller, M.H./Müller, F.: Psycholinguistik, S. 140

wirken zu dürfen. Außer Brown und Labov, der seine diesbezüglichen Erfahrungen in einem New Yorker Negergetto thematisiert[1], scheint kaum ein Sprachforscher größere Schwierigkeiten mit der Datenelizierung bei kindlichen Sprechern gehabt oder sie für erwähnenswert gehalten zu haben.

### 4.2.2. Erhebungsmethoden der Londoner "Sociological Research Unit"

Erhebungsmethoden, wie sie im Rahmen der Londoner "Sociological Research Unit" entwickelt wurden, weisen m.E. eine Möglichkeit, die Zielsetzung, regulative Aspekte kindlichen Sprechens faßbar zu machen, zu operationalisieren. Die Arbeiten von J. Cook-Gumperz und G.J. Turner[2] werden deshalb im folgenden unter dem Gesichtspunkt der Materialgewinnung vorgestellt und diskutiert.

Die 1973 erstmals erschienene Studie von Cook-Gumperz geht unter anderem der Frage nach, welche verbalen Kontrollstrategien Kinder in bestimmten Zusammenhängen zur Anwendung bringen. Um entsprechende Sprachdaten zu erhalten, legte Cook-Gumperz einen Katalog von Fragen zugrunde[3], der aus dem Untersuchungsziel abgeleitet und in direktem, strukturiertem Interview den siebenjährigen Probanden präsentiert wurde. Ein vorher durchgeführtes Puppenspiel, bei dem die Kinder einige Spielmöbel aufstellen und ein paar Puppen als Familie plazieren konnten[4], stand jedoch nicht in thematischer Beziehung zum Fragenkomplex sozialer Kontrolle. Die Probanden reagierten also primär auf die verbalen Stimuli, die vom Versuchsleiter produziert wurden und ein hypothetisches Problem formulierten. Auf optische oder anderweitige Verdeutlichung die-

---

1) Vgl. Labov, W.: Die Logik des Nonstandard English. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, S. 80 f.

2) Cook-Gumperz, J.: Strategien sozialer Kontrolle in der Familie. Turner, G.J.: Soziale Schicht und sprachliche Kontrolle bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. In: Bernstein, B. (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle.

3) Vgl. Cook-Gumperz, J.: a.a.O., S. 53

4) Vgl. Cook-Gumperz, J.: a.a.O., S. 51

ses Problems verzichtete Cook-Gumperz. Ihr Interesse konzentrierte sich auf Äußerungen, die die Kinder aus der Perspektive eines Situationsteilnehmers heraus taten. "Um auf die Fragen antworten zu können, mußte sich das Kind an die Stelle sowohl der Mutter als auch des Kindes und oft noch einer weiteren Person (Nachbar, Ladeninhaber, Vater) hineinversetzen und sich die hypothetischen und imaginären Folgen der in der Frage beschriebenen Handlung überlegen."[1)]

G.F. Turner erhob sein Sprachmaterial in einer Situation, die durch eine andere Stimuluskonfiguration gekennzeichnet war. Fünf- und siebenjährigen Kindern wurde eine Bilderfolge vorgelegt, die einen Verstoß gegen fremdes Eigentum darstellte. Der Inhalt der Bildergeschichte läßt sich folgendermaßen umreißen: Jungen zerschießen mit dem Fußball die Fensterscheibe eines Geschäfts. Der Inhaber erscheint und stellt die Jungen zur Rede. Turner beabsichtigte nun, bei seinen Probanden Rollensprechen hervorzurufen, indem er ihnen nahelegte, sich in die Lage desjenigen zu versetzen, dessen Eigentum beschädigt worden war, und aus dessen Perspektive zum Verhalten der Jungen Stellung zu nehmen. Interviewtechnisch wurde diese Ziel mit der Frage "Was sagt der Mann?"[2)] zu erreichen versucht. Was die Kinder als Antwort auf die Frage äußerten, wurde auf Tonträger aufgenommen und der Analyse zugrunde gelegt. Turners Ansatz zielt demnach auf ein durch einen spezifischen äußerungsevozierenden Kontext bewirktes Rollensprechen ab.

Sowohl Cook-Gumperz wie auch Turner geht es darum, in der Erhebungssituation kindliches Rollensprechen zu evozieren. In dieser Absicht konfrontieren sie ihre Probanden mit Problemen, die dem Erfahrungsbereich von Kindern entnommen und mit dem sozialen Leben verknüpft sind. Die vom Sprecher aus der Sicht eines Handelnden gemachten Äußerungen werden protokolliert und dienen als Datenbasis. Nicht spontane Rede in alltäglichen Situationen, sondern

---

1) Cook-Gumperz, J.: a.a.O., S. 52

2) Vgl. Turner, G.J.: a.a.O., S. 123

kindliches Sprachverhalten, das in simulierten sozialen Kontexten aktualisiert wird, ist also der Gegenstand der Erhebung. Für den kindlichen Sprecher bietet sich der Sprechanlaß als eine Form der "Als-ob-Situation" dar, in der er das äußern soll, von dem er glaubt, daß es ein anderer, fiktiver Situationsteilnehmer sagen würde.

### 4.2.3. Darstellung und Begründung des eigenen Erhebungsverfahrens

Für den eigenen Ansatz verdient Turners Vorschlag zur Strukturierung der Erhebungssituation besondere Beachtung. Die Schwierigkeit, "natürliche" Sprechsituationen zu standardisieren und sie als konstante Größe zur Grundlage der Untersuchung zu machen, ohne daß der Charakter der Natürlichkeit verloren geht, läßt den Umweg über eine bildliche Simulation sozialer Situationen angeraten erscheinen. So wird der Zweck erreicht, das Kind mit einer ausgewählten Problemstellung zu befassen, die optisch verfügbar und zugleich genügend interessant ist. Demgegenüber mutet die von Cook-Gumperz bevorzugte Methode, die Probanden in einem formellen Interview direkten, hypothetischen Fragen auszusetzen, zu abstrakt und an Erwachsenenstandards orientiert an, um den spezifischen Eigenarten jüngerer Kinder (Aufmerksamkeitspegel; Abstraktionsfähigkeit) entsprechen zu können. Der konkrete, optische Reiz einer Bildervorlage aktiviert das Kind eher zu Sprachäußerungen als eine, aus dem Kontext weitgehend isolierte Frage. Zudem wird durch das gemeinsame Anschauen von Bildern zwischen Kind und Untersuchendem eine Atmosphäre hergestellt, die weniger Test- als Spielcharakter hat und den offiziellen Anstrich verliert.

Während die formale Konstruktion der Erhebungssituation bei Turner in den Grundzügen einsichtig und erfolgversprechend scheint, ist der Inhalt der Fragestellungen, die den Kindern vorgelegt werden, eher problematisch. Nicht, was Kinder in einer fiktiven Konfliktsituation äußern, wird erfragt, sondern das, was Erwachsene nach Meinung von Kindern sprechen. Das heißt, es wird vom kindlichen Sprecher verlangt, sich in die Rolle eines erwachsenen

Situationsteilnehmers hineinzudenken, der zum Verhalten von Kindern Stellung nimmt. Im Rahmen einer Exploration kindlicher Autoritätsvorstellungen ist dies zweifellos ein wichtiger Aspekt, eigentlich jedoch eine Problemstellung, die mit dem kindlichen Verhalten nur sekundär zu tun hat.

Die eigene Erhebung geht, um Komplikationen, die sich mit der Übernahme fremder Rollen für das Kind ergeben, zu vermeiden, einen anderen Weg. Als Sprechanlässe oder äußerungsevozierende Kontexte für kindliches Sprechen dienen Bilder und Bildersequenzen, die jeweils eine alltägliche Situation aus dem Lebensbereich von Vorschulkindern repräsentieren. In ihrem Mittelpunkt stehen Kinder, die in etwa dem gleichen Alter wie die Probanden sind. Folgende, photographisch oder zeichnerisch illustrierte Situationen werden in der Erhebung als Stimulusmaterial verwendet:

Sit. I: Ein Kind soll auf sein kleines Brüderchen aufpassen. Während es mit seinen Spielsachen beschäftigt ist, bemalt sich das Brüderchen Kleider und Gesicht mit Filzstiften.
(Nahegelegte Reaktion: Äußerungen bei Verstoß gegen Sauberkeitsnormen durch den kleinen Bruder)

Sit. II: Ein Kind kauft mit seinem kleinen Brüderchen ein. Dieses nimmt ohne Erlaubnis Bonbons aus einem Regal und beginnt, sie zu verzehren.
(Nahegelegte Reaktion: Äußerungen bei Wegnahme fremden Eigentums durch den kleinen Bruder)

Sit. III: Ein Kind spielt mit seinem Ball auf der Straße. Ein größeres Kind nimmt ihm den Ball weg.
(Nahegelegte Reaktion: Äußerungen bei Vorenthaltung persönlichen Eigentums durch ein fremdes, älteres Kind)

Sit. IV: Ein Kind entdeckt, daß ein kleineres Kind im Zimmer mit Feuer spielt.
(Nahegelegte Reaktion: Äußerungen bei Gefährdung eines kleineren Kindes durch Feuer)

Sit. V: Ein Kind sieht, wie ein kleineres Kind in eine Baugrube zu fallen droht.
(Nahegelegte Reaktion: Äußerungen bei Gefährdung eines kleineren Kindes auf einer Baustelle)

Sit. VI: Ein Kind sieht sich auf der Straße von zwei größeren Kindern bedroht.
(Nahegelegte Reaktion: Äußerungen bei persönlicher Bedrohung durch stärkere Kinder)

Sit. VII: Ein Kind wird von anderen Kindern ausgelacht.
(Nahegelegte Reaktion: Äußerungen bei persönlicher Diskriminierung durch eine Kindergruppe)

Sit. VIII: Ein Kind hat einem kleineren Kind unabsichtlich den Bollerwagen zerstört.
(Nahegelegte Reaktion: Äußerungen zu einem versehentlich verursachten Schaden)

Während die ersten drei Situationen jeweils durch eine Folge von zwei bis drei zusammengehörigen Schwarz-Weiß-Photographien dargestellt werden, sind die übrigen fünf Ereignisse auf bunten Bildtafeln abgebildet, die dem "Helferspiel", einem Spiel für Vorschulkinder[1], entnommen sind.

Bei der Auswahl und Zusammenstellung des Stimulusmaterials wurden hauptsächlich zwei Gesichtspunkte als konstitutiv berücksichtigt. Die Art des Sprechanlasses ist nicht "exotisch", sondern aus dem sozialen Erlebnisraum von Kindern genommen. Ein Gegenbeispiel dazu wäre etwa die folgende Konstruktion: Man baute die Erhebung auf einer simulierten Märchensituation auf und fragte die Probanden: "Was sagt der böse Wolf?" In einem solchen Falle stünde zu erwarten, daß ein Kind sich entweder irgendetwas ausdenkt oder daß es versucht, die bereits früher gehörten Worte des Märchen-

1) Tausch, A.-M./Langer, I./Köhler, H./Bödiker, M.-L; Hrsg. Müller-Heffter, E.; Graphik: Scherbarth, E.E.: "Das Helferspiel". Otto-Maier-Verlag Ravensburg 1975

wolfs zu memorieren und zu wiederholen. Hier wäre die sprachliche Äußerung weitgehend von der Imaginationskraft abhängig bzw. eine Konsequenz der Erinnerung an bekannte Textstellen. Im Zentrum der gewählten Sprechanlässe stehen deshalb Kinder, denen Umstände begegnen, die jedem Kind mehr oder weniger bekannt sein dürften. Demzufolge läßt sich die Erwartung vertreten, daß die Probanden solche sozialen Erfahrungsmuster mit ihren sprachlichen Korrelaten aktualisieren, die sie in gleichen oder ähnlich gearteten Situationen erworben haben. Insofern die auf Handeln und Sprechen angelegte Hauptperson der Stimulusvorlage im gleichen Alter wie die Versuchspersonen steht, wird eine Identifikation mit dieser Figur nahegelegt. Der Proband braucht nicht in eine fremde Rolle zu schlüpfen, sondern kann und soll aus der Sicht eines Kindes antworten.

Die einzelnen Bilder werden den Probanden nicht wortlos präsentiert, sondern vom Versuchsleiter mit einem knappen Kommentar versehen. Zweck dieses begleitenden Textes ist es, den Zusammenhang zwischen den dargebotenen Ereignissen herzustellen bzw. die illustrierte Situation sprachlich zu verdeutlichen, um mögliche Verständnisschwierigkeiten des Kindes aufzufangen. Zudem erweist sich ein Begleittext als notwendig, da jedes Bildmaterial allein zu unterschiedlichen sprachlichen Reaktionen Anlaß geben kann. Hier soll dem Kind jedoch der spezifische regulative Sprachgebrauch nahegelegt werden, der von der Untersuchung intendiert ist.[1)]

Im vorigen wurden einige Gründe für die Erwartung angeführt, daß durch eine speziell entworfene Technik, die mit bildlicher Simulation sozialer Situationen arbeitet, kindliches Sprechen in einer bestimmten Funktion evoziert werden kann. Dennoch haftet dieser Erhebungsmethode ein gewisses Maß an Wirklichkeitsferne an. Der hypothetische Eindruck, den die bildliche Darstellung sozialer Situationen bei Kindern erweckt, führt notwendig zu einem, zumindest partiell reflektierten Sprechen, das nicht unbesehen

---

1) Zum Wortlaut des Begleittextes: Siehe Anhang.

als Widerspiegelung tatsächlichen kindlichen Sprachgebrauchs in entsprechenden, sinnlich erfahrenen Alltagssituationen interpretiert werden darf. Wenn auch das präsentierte Stimulusmaterial ergänzt durch den steuernden Einfluß des Versuchsleiters, eine enge Affinität zur sozialen Realität aufweist, so impliziert die gewählte Methode doch stets Brechungen des eigentlichen Sprachverhaltens, die dem fiktiven Grundzug der Erhebungssituationen entspringen und bei einer Auswertung mit in Rechnung gestellt werden müssen. Piaget, der die Probleme von Erhebungsverfahren ausführlich diskutiert, spricht in ähnlichem Zusammenhang von einer "sozusagen sprachlichen Wertung zweiten Grades"[1] und resümiert: "Es bleibt trotz aller Vorsichtsmaßregeln, die wir ergreifen werden, ein Problem bestehen: würde das Kind, wenn es selbst Zeuge der ihm berichteten Szenen wäre, sie ebenso beurteilen? Wir glauben es nicht. Im konkreten Sehen hat das Kind nicht mit isolierten Handlungen zu tun, sondern mit Personen, die es anziehen oder abstoßen."[2]

Die Künstlichkeit, die mit der gewählten Methode notwendig verbunden ist, bleibt ein nicht wegzudiskutierender, konstitutiver Bestandteil der Erhebung.

## 4.3. Beschaffenheit der Stichprobe

### 4.3.1. Auswahl

Die Zahl der untersuchten Probanden beträgt N=32. Damit ist der quantitative Umfang der Stichprobe verhältnismäßig gering.[3] In Anbetracht der Tatsache, daß die vorliegende Arbeit sich als "Explorationsstudie" versteht, deren primäre Absicht den Blick auf

---

1) Vgl. Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, S. 131

2) Piaget, J.: a.a.O., S. 132

3) Vgl. hierzu jedoch die Überlegungen zur Samplebildung bei Sprachuntersuchungen von Neuland, E.: Sprachbarrieren oder Klassensprache?, S. 99; dazu auch: Biere, B.U.: Kommunikation unter Kindern, S. 32

bisher wenig berücksichtigte Bereiche kindlichen Sprechens lenken will, läßt sich diese Stichprobengröße vertreten.[1)]

Allerdings ist es angebracht, hinsichtlich Repräsentativität und Übertragbarkeit von gewonnenen Ergebnissen notwendige Einschränkungen zu machen. Am Ende der Untersuchung können nicht globale Aussagen über "die" sechsjährigen Kinder und ihr Sprachverhalten stehen, vielmehr sollen mit dem Hinweis auf bedeutsam erscheinende Tendenzen einige Problemzonen konturiert werden, denen bei der Erforschung kindlichen Sprechens gründlicher und auf repräsentativerer Basis nachzugehen sich m.E. lohnen würde.

Die Auswahl der zu untersuchenden Kinder wurde innerhalb von drei Kindergärten vollzogen, die sämtlich im Bereich der Stadt Bonn liegen. Es handelt sich dabei um einen städtischen Kindergarten, einen in kirchlicher Trägerschaft befindlichen Kindergarten und einen Kindergarten, der als "Betriebskindergarten" einer Versicherungsanstalt angeschlossen ist. Unter dem Aspekt der Betreuung sind alle Kindergärten in traditioneller Weise organisiert, d.h. die Leitung hat eine ausgebildete Kindergärtnerin, die bei ihrer Arbeit von Praktikantinnen unterstützt wird.

Im Zusammenhang mit dem sprachlichen Verhalten der Probanden ist die Tatsache wichtig, daß in keinem der drei ausgesuchten Kindergärten eine gezielte und systematische Sprachförderung (etwa mit Hilfe kompensatorischer Programme) durchgeführt wurde, die möglicherweise von Einfluß auf das kindliche Sprechen hätte sein können.

---

1) Vgl. Clauß, G./Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, S. 164 f.

### 4.3.2. Alter

Es existiert eine Fülle von Arbeiten, die einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Probanden und ihrem verbalen Verhalten nachgewiesen haben.[1] Die Kinder der eigenen Querschnitt-Untersuchung wurden so ausgewählt, daß sie eine altersmäßig möglichst homogene Gruppe bilden. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren alle Probanden zwischen 5;6 und 6;3 Jahre alt, d.h. der Altersunterschied zwischen einzelnen Kindern betrug niemals mehr als ein Dreivierteljahr. (Mittelwert der Gesamtgruppe $\bar{x}$ = 5;10 Jahre) In Anbetracht dieser weitgehenden altersspezifischen Einheitlichkeit erscheint es gerechtfertigt, bei den untersuchten Kindern verallgemeinernd von "Sechsjährigen" zu sprechen.

### 4.3.3. Geschlecht

Um eine Analyse des Materials unter dem Aspekt einer möglicherweise vorhandenen Geschlechtsspezifik des Sprechens durchführen zu können, wurde besonderer Wert auf eine gleiche Verteilung von Jungen und Mädchen in der Stichprobe gelegt. Dabei stehen 16 Jungen 16 Mädchen gegenüber. (Altersmittelwerte: Mittelwert der Jungen $\bar{x}_J$ = 5;11 Jahre; Mittelwert der Mädchen $\bar{x}_M$ = 5;9 Jahre.)

### 4.3.4. Soziale Schicht

Obwohl keine Auswertung der Daten unter schichtspezifischem Vorzeichen intendiert ist[2], wurde eine Vorsortierung nach traditionellen Indizes der Forschungen zur Schichtspezifik vorgenommen. Unter Anwendung des in der empirischen Sozialforschung gebräuch-

---

1) Vgl. aus der Vielfalt solcher Untersuchungen etwa: Pregel, D./ Rickheit, G.: Kindliche Redetexte; Weber, U.: Kognitive und kommunikative Aspekte der Sprachentwicklung.

2) Vgl. die Ausführungen in 3.3.

lichen Instruments der "SSE-Skala" von Kleining/Moore[1], die eine Zuordnung zu Sozialschichten anhand des Kriteriums der väterlichen Berufstätigkeit erlaubt, wurde darauf geachtet, daß die Probanden sämtlich den Bereichen gesellschaftlicher Mittelschichten entstammen, daß also weder Kinder aus der "Oberschicht" bzw. "Oberen Mittelschicht" noch Kinder aus der Schicht der "Sozial Verachteten" bzw. der "Unteren Unterschicht" berücksichtigt wurden.

---

1) Vgl. Kleining, G./Moore, H.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20 (1968), S. 502 - 552

## 5. Gewinnung grundlegender Analyseeinheiten

### 5.1. Klärung des Begriffs der Äußerung

Ehe man Aussagen über die Quantität eines Datenkorpus treffen kann, muß näher bestimmt werden, welche Einheiten aus welchen Gründen zur Grundlage einer Auszählung gemacht werden. Dabei ist es plausibel, daß die Wahl von Zähleinheiten am jeweiligen Untersuchungsziel orientiert ist. Die vorliegende Arbeit benutzt als generellen Bezugspunkt den Begriff der "Äußerung", um die gewonnenen Sprachdaten quantifizierbar zu machen. Dadurch können Probleme, die sich in Bezug auf andere wählbare Einheiten ergeben (vgl. etwa die Schwierigkeiten, eine befriedigende "Satz"-Definition zu erhalten), zumindest vorläufig vermieden werden. Allerdings ist auch der "Äußerungs"-Begriff, sobald man die Literatur zu diesem Thema durchforstet, keineswegs problemlos. Es gibt eine Fülle verschiedener Definitionsansätze in der linguistischen Diskussion, mit denen die "Äußerung" als eine Grundkategorie sprachwissenschaftlicher Forschung eindeutig gemacht und ausgewiesen werden soll.[1)]

In der Zielsetzung dieser Untersuchung erübrigt sich zwar eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Konzepten, dennoch sind einige kurze Erläuterungen notwendig. Die Schwierigkeiten, mit denen eine Definition von "Äußerung" zu kämpfen hat, hängen zumeist mit der Frage zusammen, wie man ihre Ausdehnung und ihre Grenzen kennzeichnet. Wie lange dürfen z.B. die Pausen zwischen einzelnen Sprechsequenzen eines Sprechers sein, wenn man noch sinnvoll von einer "Äußerung" dieses Sprechers reden will? Wagner hat sich im Zuge seiner Untersuchung besonders dieses Problems angenommen und versucht, Pausen aufgrund präziser zeitlicher Festlegung als "Innen" /bzw. "Außen"-Pausen operational zu definieren.

---

1) Vgl. hierzu etwa: Wagner, K.R.: Die Sprechsprache des Kindes. Teil 1, S. 193 - 195

Auf diesem Wege erhält er leitende Gesichtspunkte, die die Identifizierung einer neuen Äußerung (nämlich nach "Außenpausen" = ca. 5 Sek. und mehr) ermöglichen sollen.[1] Wagner bestimmt "Äußerung" wie folgt: "Als Äußerung wird hier jede Sprechsequenz der Vp. gewertet, die von Partneräußerungen und/oder Außenpausen begrenzt wird."[2]

Im Unterschied zu dieser Begriffsklärung, die mit dem definitorischen Element "Außenpause" Wagners spezifischer Untersuchungsanordnung Rechnung trägt, kommt die Definition von "Äußerung", auf der diese Arbeit aufbaut, mit weniger Bestimmungselementen aus. Das hat seine Ursache darin, daß die Spracherhebungssituation anders gestaltet ist. "Äußerung" wird als diejenige Sprechsequenz gefaßt, die von Sprechsequenzen des Vl eingegrenzt ist. Das heißt das entscheidende Kriterium ist der Sprecherwechsel zwischen Pb und Vl. Dabei ist, wie im Abschnitt "Erhebungsmethoden" dargestellt, die vorangehende Sprechsequenz des Vl weitgehend standardisiert. Sie weist die Form einer Frage ("was"-Frage) auf. Die nachfolgende Äußerung des Vl hat durchgängig den Charakter einer Bestätigung in der Form einer, mitunter elliptischen, Aussage.

Allerdings bleibt auch bei dieser scheinbar schlüssigen Grundlage ein Problem bestehen, das mit der subjektiven Einschätzung des Vl zusammenhängt. Wieviel Zeit gesteht er dem Pb zu, damit dieser möglicherweise seine Sprechsequenz fortsetzen kann? Oder anders gefragt: Hat jedes Kind genügend Zeit, um Äußerungen an ihr Ende zu bringen? Diese Schwierigkeit wurde in der Erhebung nicht formal angegangen, indem die mögliche Reaktionszeit des Pb ex ante auf einen bestimmten Zeitraum terminiert worden wäre, vielmehr blieb die Entscheidung über das Ende von Äußerungen der Bewertung durch den Vl überlassen. Eine Kontinuität der Beurteilung scheint dennoch gewährleistet, weil der Vl in allen Fällen die gleiche Person war. Zudem zeigen die Tonbandaufnahmen, daß allen Proban-

---

1) Vgl. Wagner, K.R.: a.a.O., S. 189

2) Wagner, K.R.: a.a.O., S. 195

den eine erhebliche Zeit (generell mehr als 5 Sec.) eingeräumt wurde, bis der Vl sich verbal einschaltete.

Um auf den Ausgangspunkt der Überlegungen zum "Äußerungs"-Begriff zurückzukommen: Aus der Interaktion, die zwischen Vl und Pb stattfindet, wird als Zählgegenstand definiert, was als nicht-verbale Reaktion oder verbale Reaktion ("Äußerung") auf die Frage "was sagst du zu ...?" zustandekommt. Eine solche Reaktion erfolgt zumeist direkt, zum Teil auch nach einer Wiederholung der Fragestellung. Dabei ist es unerheblich, ob solche Reaktionen in sinnvoller grammatischer oder lexikalischer Kontingenz zur vorlaufenden Frage stehen. Sie brauchen nicht den Status von "Antworten" im Sinne von Robinson/Rackstraw zu haben[1], um gezählt zu werden, sondern werden allein aufgrund ihrer lokalisierbaren Stellung im Interaktionsprozeß identifiziert.

Nicht zur Menge der gezählten Reaktionen gehören demnach Aussagen, Fragen, Ausrufe oder Befehle, die im Verlauf der Interaktion entweder nach anderen Fragestellungen oder aus dem anders gearteten Interesse des Pb geäußert werden.

Aufgrund der gewählten Untersuchungsanordnung lassen sich somit im Datenmaterial 8 x 32 Reaktionen finden, die sich an die nahegelegte Fragestellung anschließen.
Die Summe aller Reaktionen beträgt: S = 256 = 100 %

## 5.2. Einteilungskriterien und Bildung von Äußerungsgruppen

Die quantitative Bestimmung der Äußerungsmenge, die das Sprachkorpus bildet, läßt sich, sobald der "Äußerungs"-Begriff geklärt ist, relativ problemlos durchführen. Die Schwierigkeiten beginnen jedoch, wenn weiterreichende Aspekte in die Betrachtung des Korpus aufgenommen werden. Jede intensivere d.h. auf bestimmte, se-

---

1) Vgl. Robinson, W.P./Rackstraw, S.J.: Soziolinguistische Untersuchungen über Antworten, S. 41 f.

lektiv gewonnene Merkmale abgestellte Auswertung der Sprachdaten muß begründet werden, indem die Rückbindung an theoretische Grundlagen expliziert und intersubjektiv einsehbar gemacht wird. Um diese These an einem Beispiel zu erläutern: Untersuchungen zum Entwicklungsstand kindlicher Sprache, die Sprache als Index für die kognitive Entfaltung des Kindes auffassen, haben sich ausgiebig mit Fragen der Qualität und Quantität verwendeter Substantive und Verben befaßt.[1] Dagegen blieben andere Gesichtspunkte bei der Auswertung weitgehend ausgespart, weil sie für den intendierten theoretischen Zusammenhang irrelevant waren. (Daß die faktische Verflechtung verschiedener sprachlicher Phänomene Busemanns und Bakkers Ansatz problematisch macht, ist einsichtig. Hier geht es jedoch lediglich um die Darstellung theoretischer und methodischer Reduktionen, die die Auswertung steuern).

In einer Darstellung des "Erp-Projekts" schreiben Besch und Mattheier: "Im Gegensatz zu einer Reihe anderer sprachwissenschaftlicher Untersuchungen gehen wir bei unseren Analysen bewußt vom sprachlichen Befund aus. Wir stellen zunächst die Sprache in den Vordergrund, bilden Merkmals- und Sprechergruppen und beziehen erst auf der Erklärungsebene nichtsprachliche Daten in die Analyse ein."[2] Einem solchen Programm wird aus der Sicht dieser Arbeit, wenn auch vorsichtig, zugestimmt. Die Zustimmung gründet vor allem darauf, daß hier die Sprache in den Vordergrund gestellt und ihre Priorität für linguistische Untersuchungen klar akzentuiert wird. Allerdings kann die in einem ersten Schritt nötige Konzentration auf den "sprachlichen Befund", wie mir scheint, nicht im Sinne einer voraussetzungslosen Betrachtung verstanden werden, denn bei der Bildung von "Merkmals- und Sprechergruppen"

---

1) Vgl. die Bestimmung von "Aktionsquotienten": Busemann, A.: Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. In: Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, S. 1 - 59; Bakker, F.J.: Untersuchungen zur Entwicklung des Aktionsquotienten. In: Helmers, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 369 - 401

2) Besch, W./Mattheier, K.J. u.a.: Bericht über das Forschungsprojekt "Sprachvariation und Sprachwandel in Gesprochener Sprache". In: Bielefeld, H.-U./Hess-Lüttich, E.W.B./Lundt, A. (Hrsg.): Soziolinguistik und Empirie, S. 30 - 50; hier; S. 50

rekurriert die Auswertung in Auswahl und Zusammenstellung auf außersprachliche (vortheoretische, theoretische und erhebungsmethodische) Leitlinien. Es gibt also stets einen integralen Zusammenhang zwischen der linguistischen Analyse und den Erwägungen, die ihr vorangegangen sind.

Auf die Auswertungsproblematik der vorliegenden Arbeit bezogen führt diese Überlegung zu einer wichtigen Konsequenz. Es wird zwar vom sprachlichen Befund ausgegangen, die Analyse des Sprachmaterials (d.h. Kategorienwahl, Selektion, Gruppenbildung) bezieht dabei jedoch notwendig Aspekte ein, die aus dem Gesamtzusammenhang von Theorie, Erhebung und Auswertung stammen.

Im folgenden wird versucht, eine Einteilung der im Sprachkorpus befindlichen kindlichen Äußerungen in verschiedene Merkmalsgruppen und Untergruppen vorzunehmen. Gleichzeitig werden die Prinzipien der Gruppenbildung theoretisch erläutert. Das Auswerten der Äußerungen verläuft also nicht unabhängig von einer Reflexion auf die Bedingungen ihrer Entstehung. Damit ist eine Brücke zum ersten Komplex der theoretischen Grundlegung geschlagen, der sich mit Fragen der Situationsgebundenheit des Sprechens befaßte. Die Zuordnung von Äußerungen zu einzelnen Merkmalsgruppen, die das Kernthema des folgenden Kapitels bildet, geht auf die spezifische Anordnung zurück, die der Datenerhebung zugrundeliegt, so daß die gewählten Kriterien und die darauf basierenden Eint ilungen auch nur relative Gültigkeit beanspruchen können.[1)]

An dieser Stelle wird noch einmal, soweit für die Auswertung notwendig, der situative Rahmen der Sprachaufnahmen in Erinnerung gebracht. Es handelt sich dabei, wie oben dargestell. wurde,

---

1) Vgl. Robinson, W.P./Rackstraw, S.J.: a.a.O., S. 29 f. "Bei der Darlegung des analytischen Schemas haben wir die Wahl zwischen dem Versuch, ein System anzubieten, das für alle Antworten auf alle Fragen anwendbar ist, und der Selbstbeschränkung auf unsere speziellen Probleme." Und weiter: "Die Daten, mit denen wir zu arbeiten hatten, schränkten das Ausmaß universeller Anwendbarkeit, die das Schema für sich hätte in Anspruch nehmen können, ein."

durchaus um eine komplizierte Konstellation. Nach den Intentionen der Erhebung sollen die Kinder verbal auf fiktive Konfliktsituationen reagieren und dabei in der Rolle eines Beteiligten/Betroffenen sprechen. Sie nehmen jedoch nicht nur eine Beziehung zum fiktiven, bildlich dargestellten Visavis auf, gleichzeitig stehen sie in Relation zu einem realen, personalen Gegenüber, dem Vl. Hinzu kommt als weiterer Faktor die eigenständige Persönlichkeit des Kindes, die sich Ausdruck verschaffen will. So befindet sich das Kind im Spannungsfeld verschiedener Beziehungen und Interessen, die es simultan berücksichtigen muß. Es wird erwartet, daß das Kind seine nichtsprachlichen oder sprachlichen Reaktionen spezifiziert, je nachdem, welche der in die Aufnahmesituation involvierten Bezüge es als entscheidend ansieht.

Unter Bezug auf diese Überlegungen und nach Durchsicht des Datenmaterials lassen sich drei Alternativen ausmachen, unter denen das Kind im geschilderten Anforderungsrahmen wählen kann.

A. Das Kind geht von der Dominanz eigener Interessen aus und läßt sich nicht auf die Fragestellung des Vl ein.

Variante a) Das Kind reagiert auf die Frage mit Schweigen oder einer Äußerung wie "ich weiß nicht".
Beispiel: V, 12 weiß ich nich

Variante b) Das Kind äußert sich sprachlich in einer Weise, die sich nicht an die Frage des Vl anschließt.
Beispiel: V, 17 aber mein der Rene der is
der is schon in die Schule
In diesem Beispiel besteht zwar eine Beziehung zur Aufnahmesituation und ihrem Anforderungsrahmen, aber nur insoweit, als beides dem Kind den Anreiz gibt, etwas aus seiner Welt zu erzählen. Ein fiktiver Akteur, wie er in den Bildvorlagen erscheint, könnte jedoch aus dieser Äußerung nichts entnehmen, was eine Kennzeichnung, Bewertung oder mögliche Änderung seines Verhaltens betrifft.

B. Das Kind geht von der Dominanz des realen Interaktionspartners (V1) aus. Dabei schließt es zwar an die Anforderungen der Frage an, wählt aber gleichzeitig eine sprachliche Form, die den kommunikativen Kontakt mit dem V1 und die Beobachtergemeinsamkeit akzentuiert.

Beispiel: V, 2 der soll das sein lassen
Hier wählt das Kind eine sprachliche Perspektive, die nicht als direkte verbale Einflußnahme in einer fiktiven Dialogsituation gedeutet werden kann. Vielmehr wird dem V1 kommentierend gesagt, wie der fiktive Akteur sein Verhalten zu ändern hat.

C. Das Kind geht von der Dominanz der Fragestellung und der fiktiven Vorlage aus und wählt sprachliche Formen, die als Teile eines hypothetischen Dialogs mit den fiktiven Akteuren der Bildvorlage aufgefaßt werden können ("Rollensprechen").

Beispiel: V, 5 paß auf
Diese Äußerung ist als Teil eines Dialogs mit dem Akteur der Bildvorlage sinnvoll. Unterstellt man, dieser fiktive Akteur wollte eine Information, die sein Verhalten betrifft, so erhielte er einen direkten verbalen Hinweis.

## 5.3. Probleme der Zuordnung

Ehe die Auswertung des Materials weiterverfolgt wird, müssen kurz noch einige damit zusammenhängende Schwierigkeiten diskutiert werden.

Neben der überwiegenden Menge von eindeutig klassifizierbaren Äußerungen gibt es im Datenkorpus eine Anzahl von Fällen, bei denen die Zuordnung erschwert ist. Im wesentlichen sind hier drei Probleme zu erörtern.

Undeutliche Äußerungen

Bei der Transkription ergab sich das Problem der Verständlichkeit kindlicher Äußerungen. Die fünf folgenden verbalen Reaktionen blieben, auch nach mehrmaligem Abhören der Tonaufzeichnung, partiell unverständlich bzw. undeutlich.

I,3 ich hädde gesacht hm wenn die Mutti wiederkomm? dann sag ihr das aber
III,3 ? nach haus kommt dann sag ichs der Mami
VI,3 wollt ihr mich ? slagen
VI,23 hört auf ich muß zu der Schule und wenn ich ? krieg ich eine weg
VIII,16 ? wieder ganz

Wohl bedingt durch die direkte Fragestellung, der die Kinder konfrontiert waren, finden sich im Korpus keine total unverständlichen, sondern nur in Teilen unverständliche Äußerungen. Bis auf die Stellungnahme VIII,16, die eine Zuordnung aufgrund des Fehlens relevanter grammatischer Kategorien (Subjekt, Prädikat) nicht erlaubt und die deshalb der Gruppe A. zugerechnet wird, sind die übrigen Äußerungen im gewählten Rahmen zu verorten.
S = 5 = 1,9 %

Äußerungen des Typs "ich würde sagen..."

Ein weiteres Problem, das sich bei Durchsicht des Sprachmaterials herausstellt, muß kurz erörtert werden. Ein nicht unbeträchtlicher Prozentsatz der kindlichen Sprecher (5,1 %) leitet seine Äußerung mit einer Wendung wie "ich würde sagen", "ich hätte gesagt" oder ähnlichem ein. Im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen den Äußerungsgruppen B. und C. ist es nötig, die Frage zu beantworten, wo Äußerungen solcher Art eingeordnet werden. In dieses Problemfeld gehört auch die Äußerung:
VIII,7 doch ich weiß was du bist ja ein große Mädchen darum machst du das kaputt

Zwei unterscheidbare Gruppen von Äußerungen dieser Art lassen sich feststellen:[1)]

a)

| | |
|---|---|
| I,3 | ich hädde gesacht hm wenn die Mutti wiederkomm ? dann sag ihr das aber |
| I,15 | dann würd ich sagen m schreib ein bißchen mach ein mal ein bißchen vorsichtiger daß du dich nich so vollmalst |
| II,24 | m hätt ich gesagt das darf man nich |
| III,6 | dann sag ich gib den Ball wieder |
| IV,29 | ja dann würd ich sagen puste das schnell aus |
| VI,31 | dann würde ich sagen die solln aufhörn |
| VI,32 | dann würd ich sagen das sag ich meiner Mutter bäh |
| VII,9 | da muß man einfach sagn laß mich auch in Ruhe |
| VIII,3 | dann sag ich Entschuldigung |
| VIII,15 | da muß man einfach sagen ich habs ja nich mit Absicht gemacht ich kanns dir auch wieder neu bauen |
| VIII,17 | doch ich weiß was du bist ja ein große Mädchen darum machst du das kaputt |

$S_{a)} = 11$ (4,3 %)

b)

| | |
|---|---|
| III,30 | wenn dann und dann nach Hause geht und zu der Mutter geht tät ich hätt ich gesagt wenn sie gerufen wird daß sie mir n Ball abgenommen hat daß sie mir n wiedergeben soll |
| VII,3 | äm ich würde sagen daß se mich nich verlachen sollen |

$S_{b)} = 2$ (0,8 %)

In den aufgeführten Fällen richtet sich die Zuordnung nach der Erscheinungsform, die die folgende Wortsequenz aufweist. Wenn also die Einleitungsformulierung nicht als hinreichend für die Bildung einer eigenen Klasse von Äußerungen erachtet wird, so läßt sich dieses Vorgehen mit folgenden Argumenten rechtfertigen:

- Einleitungsformulierungen wie "ich würde sagen" u.ä. stellen lediglich die reziproke Aufnahme des "was sagst du zu...?" der Fragestellung des Vl dar und beinhalten keinen eigenen thematischen Beitrag.
- Sie erscheinen als eine Art von "veräußerlichtem" Denken, wobei der Sprecher die Floskel benutzt, um Zeit zu gewinnen und sich mit der Anforderung geistig auseinanderzusetzen.

---

1) Vgl. zur Problematik einer Ersetzung von a) durch b): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim 1973[3], S. 580/Sp. 1372

Komplexe Äußerungen anderen Typs

Unter dieser Überschrift werden all jene Äußerungen zusammengefaßt, die mehr als eine Satz- oder satzähnliche Konstruktion enthalten. Wegen ihrer Komplexität stellen sie für die Klassifikation schwierige Fälle dar. Nach welchen Gesichtspunkten und in Bezug auf welche Teile der zusammengesetzten Äußerung soll zugeordnet werden?

Nach Durchsicht des Datenmaterials lassen sich zwei Gruppen von komplexen Äußerungen unterscheiden:

a) Komplexe Äußerungen mit Beibehaltung der gewählten sprachlichen Perspektive

Beispiele:

| | |
|---|---|
| I,6 | das darf man nich machen das s nämlich giftig man naf sich man darf sich nur mit ner richtigen Karnevalsfarbe vollmaln |
| II,3 | wenn die Mutter wiederkommt dann sag ichs nochmal |
| II,21 | m mach das wieder zu und steck das wieder da rein |
| IV,23 | m hör auf de m verbrennst dich |
| V,3 | hör so auf fußball zu spieln sonst fällt der Fußball da im Wasser rein |
| VII,18 | laßt das ich bin noch klein ich kann da nichts dafür |
| VIII,4 | dann würd ich den erst mal trösten daß er aufhört zu heulen und dann würd ich schnell nach Hause gefahren mit dem Wagen schnell getragen und dann hätt ich das dem sein Vater gesagt vielleicht daß er den Wagen in die Werkstatt bringt oder daß er den selber wieder okay macht |

$S_{a)} = 82$ (32 %)

Komplexe Äußerungen dieser Art sind unregelmäßig auf die fiktiven Situationen der Untersuchungsanordnung und auf die kindlichen Sprecher verteilt. Eine genauere inhaltliche Betrachtung der Erweiterungen von einfachen Äußerungen durch Zusätze wird in einem späteren Kapitel versucht. Hier geht es primär um die Explizierung von Einteilungsprämissen. Die formale Zuordnung bereitet bei Typ a) deshalb keine besonderen Probleme, weil hier kein Wechsel der sprachlichen Perspektive vorliegt. Die jeweiligen konkreten Äußerungen lassen sich auf den gewählten Unterscheidungsrahmen beziehen und in ihm verorten.

b) Komplexe Äußerungen mit Wechsel der sprachlichen Perspektive

Im Falle eines Wechsels der sprachlichen Perspektive erweist sich die Zuordnung zu einzelnen Gruppen als schwierig. Um eine intersubjektive Überprüfung der vollzogenen Einteilung zu ermöglichen, werden sämtliche komplexen Äußerungen dieses Typs aufgeführt:

IV,8 ich hätte ihm paar gekkknallt und also der rennt rein und sagt was machst du denn da ich ruf jetzt meine Mutter

V,6 m kletter da raus oder ich kriech auch rein das kann ich ja schon dann dann zieh ich den raus das kann ich

V,10 ds macht man nicht beim Papa is nämlisch ne Baustell da kann ma gut spieln

V,20 ä ich helf dir un dann hol isch den da raus

VI,2 die sollen das sein lassen oder ich tret denen oder ich tret mit den zwei Füßen kraach oder ich boxe mjää im Bauch oder ich tret am Bauch

VI,8 ich will nich verkloppen der mach nix es sin nämlich böse Kinder

VI,6 hört auf oder ich sags meiner Mutter wenn die nich aufhörn

VI,15 Verschwinden dann geh ich zu meiner Mutter wenn die nich weggehn und dann hol ich die eben kommt die mit dem Kochlöffel aufn Kopf

VIII,2 die solln das sein lassen oder ich streck denen die Zunge raus der hat auch blöde Haare und die auch un die un die un die

$S_{b)} = 9$ (3,1 %)

Da es kein apriorisches Maß für die kommunikative Relevanz von Äußerungsteilen gibt, kann in Fällen des Typs b) die gleiche komplexe Äußerung in verschiedene Gruppen eingeordnet werden. In einer primären Zuordnung wird auf den ersten Teil der Äußerung Bezug genommen (z.B. V,20 ä ich helf dir), eine zweite Regristrierung erfolgt unter dem Aspekt der folgenden Wortsequenz (z.B. V,20 un dann hol isch den da raus). Es erweist sich, daß die realisierten Äußerungen, nach ihrem ersten Teil betrachtet, zu den Gruppen B. oder C. gehören, wohingegen die folgenden Teile durchgängig der Gruppe A. zugerechnet werden müssen. Die quantitative Bestimmung der jeweiligen Gruppengröße erfolgt vorläufig unter dem Aspekt des ersten Teiles der komplexen Äußerung.

## 5.4. Anteile der "Äußerungsgruppen" am Gesamtkorpus

Nachdem einige Probleme der Zuordnung von Äußerungen besprochen sind, geht es nun darum, die Verteilung von Äußerungsgruppen auf das Gesamtkorpus darzustellen.

| Gruppe A | Gruppe B | Gruppe C |
|---|---|---|
| (Schweigen, "ich weiß nicht"-Reaktionen, Äußerungen ohne direkten Anschluß an die Fragestellung des V1) | (Äußerungen als Kommentar zum V1) | (Äußerungen als Bestandteile eines Dialogs mit den fiktiven Akteuren) |
| 56 (21,9 %) | 42 (16,4 %) | 158 (61,7 %) |

Zu Gruppe A.:

Der Anteil von Äußerungsgruppe A. beträgt weniger als ein Viertel der Gesamtäußerungsmenge. Dieser relativ hohe Prozentsatz ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einer Ausfallquote im Sinne weitergehender linguistischer Analyse, weil in Gruppe A. unter dem Gesichtspunkt "Dominanz eigener Interessen des Kindes" Reaktionen ganz verschiedener Art zusammengefaßt sind. Deshalb wird Gruppe A. weiter aufgefächert. (Bezugsgröße bleibt dabei die Gesamtäußerungsmenge 256 (100 %).)

| Schweigen | "ich weiß nicht"-Reaktionen | Äußerungen ohne direkten Anschluß an die Fragestellung des V1 |
|---|---|---|
| 10 (3,9 %) | 10 (3,9 %) | 36 (14,1 %) |

Die Reaktionen Schweigen und "ich weiß nicht" (als solche werden sprachliche Äußerungen gewertet, die entweder direkt oder nach Wiederholung der Fragestellung getan werden und die in der Form "ich weiß nicht", "weiß ich nicht" u.ä. gehalten sind) lassen sich unter zwei Gesichtspunkten zusammenfassen. Einmal leisten sie keinen thematischen Beitrag zur nahegelegten Frage, zum ande-

ren bringen sie den Dialog nicht durch Einführung eines neuen Redegegenstandes in eine andere Richtung.

Ihr Gesamtanteil beträgt 20 (7,8 %) des Sprachkorpus. Somit fällt dieser Prozentsatz an kindlichen Äußerungen für eine intensivere linguistische Analyse aus.

Die Untergruppe der Äußerungen ohne direkten Anschluß an die Frage des V1 enthält verbale Reaktionen, die zwar heterogenen Dimensionen zugerechnet werden können, im Sinne der oben gegebenen Bestimmung freilich eine Gemeinsamkeit zeigen: sie lassen sich nicht als verbale Reaktion interpretieren, die zum Verhalten der fiktiven Akteure der Bildvorlage Stellung nimmt, sondern ergeben sich aus einem eigenen, andersgearteten Interesse der Kinder. So stellen Kinder für sie relevante Assoziationen her und äußern sich unter narrativen Aspekten (etwa: I,13 dann kam die Mutter hat mit dem deschimpft; V,17 aber mein der Rene der is der is schon in die Schule) oder unter deskriptiven Aspekten (etwa: IV,17 da kommt Feuer und hier steht die Feuerzeug). Hinzu kommen Äußerungen, die zwar thematisch eng mit der Anforderungssituation zusammenhängen, bei denen jedoch kein direkter Anschluß an die Fragestellung des V1 vorliegt (etwa: IV,1 die Feuerwehr; IV,11 die Feuerwehr). Eine weitere Art von Äußerungen wird ebenfalls dieser Untergruppe zugerechnet. Sie resultiert aus Mißverständnissen, die die Frage des V1 bewirkt hat. Die Kinder äußern sich auch in diesem Fall in einer anderen Weise, als das Stimulusmaterial und die Frage des V1 nahelegen (etwa: I,19 ich kann da doch nichts für zu der Mutter; II,19 m hätt ich nich gemacht).

Zu dieser, ihren sprachlichen Merkmalen nach am wenigsten geschlossenen Untergruppe werden auch Äußerungen gezählt, mit denen das Kind eine verbale oder nichtverbale Handlung seinerseits beschreibt. Solche Äußerungen werden häufig entweder mit "dann" eingeleitet oder sie enthalten ein "dann" (etwa: II,6 dann sag ich dann dann sag ich das dem Verkäufer; II,8 dann hau ich dem n paar).

Der Anteil dieser Untergruppe am Gesamtkorpus beläuft sich auf ungefähr ein Siebtel (14,1 %).

Zu Gruppe B.

In der zweiten Gruppe sind alle Äußerungen zusammengefaßt, die verbal eine Beobachtergemeinsamkeit mit dem V1 signalisieren und zum Verhalten der fiktiven Akteure Stellung beziehen, die aber nicht als selbständige Bestandteile eines hypothetischen Dialogs mit den Akteuren der Bildvorlage stehen können.
Ihr Anteil am Gesamtkorpus beläuft sich auf ungefähr ein Sechstel (16,4 %).

Wenn man von speziellen sprachlichen Erscheinungsweisen ausgeht, lassen sich innerhalb dieser Gruppe zwei Untergruppen bilden:

a) Äußerungen von der Form
Demonstrativpronomen ("der"; "die"; "das") bzw. Personalpronomen (Sg. oder Pl.) + Modalverb ($\pm$ Neg.) + Infinitiv Präsens Aktiv + ( )

Beispiel: I,20 der soll aufhörn damit

$S_{a)} = 37$ (14,5 %)

b) Äußerungen von der Form
Konjunktion "daß" + Demonstrativpronomen ("der"; "die"; "das") bzw. Personalpronomen (Sg. oder Pl.) + Modalverb ($\pm$ Neg.) + Infinitiv Präsens Aktiv + ( )

Beispiel: VII, 3 äm ich würde sagen daß se mich nich verlachen sollen

$S_{b)} = 5$ (1,9 %)

Zu Gruppe C.

Hier sind Sprechsequenzen zusammengefaßt, die in direkter Rede zum Verhalten der fiktiven Akteure der Bildervorlage Stellung beziehen und die Akteure als Ansprechpartner nehmen. Unter dem

Generalthema "Realisierungen der regulativen Funktion kindlichen Sprechens" kommt solchen Äußerungen besondere Bedeutung zu. Da diese Merkmalsgruppe den intendierten Kernbereich der Untersuchung bildet, stellt sich hier zudem heraus, ob die gewählten Erhebungsmethoden imstande waren, eine geeignete Untersuchungsgrundlage zu schaffen.

Der Anteil von Gruppe C. beträgt etwas weniger als zwei Drittel des Gesamtkorpus (158 (61,7 %)). Damit sind die materialmäßigen Voraussetzungen für eine intensivere linguistische Auswertung unter dem Aspekt "Regulative Funktion" gegeben.

## 5.5. Verteilung der Äußerungsgruppen auf die Sprechanlässe der Erhebung

Im vorigen wurden die Anteile der Äußerungsgruppen am Gesamtkorpus dargestellt. In der theoretisch begründeten Erwartung, daß die Ausprägung sprachlichen Verhaltens mit Aspekten ihrer situativen Einbettung zusammenhängt, geht die Auswertung nun zu einer anderen Ebene über. Wie ist die Verteilung der Äußerungsgruppen auf die acht verschiedenen Konfliktsituationen, die im Stimulusmaterial bildlich repräsentiert sind? Lassen sich evtl. aus dem quantitativen Auftreten Hinweise gewinnen, die die These von der Situationsverschränkung des Sprechens zu stützen und möglicherweise zu spezifizieren erlauben?

### Zur Verteilung der Gruppe A.

Eine Anmerkung zur Darstellungsweise: Die Äußerungsgruppe A. wird in der folgenden Tabelle in Schweigen/"ich weiß nicht"-Reaktionen und Äußerungen ohne direkten Anschluß an die Frage des V1 differenziert. Damit soll nicht die frühere Gliederung in drei Gruppen außer Kraft gesetzt werden, vielmehr wird einem qualitativen Unterschied, der unterhalb der Ebene der Großgruppen besteht, Rechnung getragen.

| | Schweigen/"ich weiß nicht"-Reaktionen | Äußerungen ohne direkten Anschluß an die Frage des Vl |
|---|---|---|
| Sit. I | 3 | 3 |
| Sit. II | 2 | 3 |
| Sit. III | 2 | 4 |
| Sit. IV | 1 | 4 |
| Sit. V | 2 | 3 |
| Sit. VI | 3 | 5 |
| Sit. VII | 3 | 7 |
| Sit. VIII | 4 | 7 |
| | S = 20 | S = 36 |

Schweigen/"ich weiß nicht"-Reaktionen:

Die Anzahl der Schweigen/"ich weiß nicht"-Reaktionen schwankt zwischen 1 und 4 pro Situation. Daraus läßt sich allgemein schlußfolgern, daß keine der verwendeten Bildvorlagen in besonderem Maße einem Nichtverstehen Vorschub leistet, sondern daß sie alle relativ gleich gut geeignete Sprechanlässe darstellen. Im Durchschnitt beträgt die Menge der Schweigen/"ich weiß nicht"-Reaktionen 2,5 pro Situation.

Aus einer anderen Perspektive betrachtet, erscheint die Verteilung der Reaktionen in einem anderen Licht. Von Situation I - IV nimmt die Anzahl der Reaktionen ab (von 3 auf 1), um dann erneut anzusteigen (von 1 auf 4). Diese Erscheinung kann mit zwei Hypothesen in Zusammenhang gebracht werden, die dadurch eine relative Stützung erfahren. Anknüpfend an die Vermutung, daß der sukzessive Wandel einer nicht-vertrauten in eine vertrautere Anforderungssituation spezifische sprachliche Optionen nach sich zieht[1)], läßt sich erwarten, daß die Anzahl der Äußerungen, die ein Nicht-Verstehen bzw. Ignorieren der Fragestellung signalisieren, im Verlauf der Erhebung zurückgeht. Wie erklärt sich jedoch, daß dieser Prozeß nicht im Sinne einer Approximierung an 0 wei-

---

1) Vgl. die Ausführungen in 3.1.

tergeht, sondern sich ab Situation IV wieder umkehrt? Hier spielt m.E. der Aufmerksamkeitspegel von sechsjährigen Kindern eine Rolle. Es läßt sich vorsichtig vermuten, daß in der Endphase des Gesprächs zwischen Pb und Vl das Interesse für die vorgelegten Stimuli zu erlahmen beginnt. Ein solcher Zusammenhang ist denkbar, jedoch mit den erhaltenen Daten nicht eindeutig zu beweisen.

Äußerungen ohne direkten Anschluß an die Fragestellung des Vl.

Die Anzahl der Äußerungen ohne direkten Anschluß an die Fragestellung des Vl liegt zwischen 3 und 7 pro Situation (Durchschnitt 4,5). Auffällig ist, daß der Anteil solcher Äußerungen wenn auch diskontinuierlich, von Situation I bis VIII zunimmt. Die größte Häufung mit 7 tritt in den beiden letzten Situationen auf. Wiederum läßt sich eine Beziehung zur nachlassenden Aufmerksamkeit der Kinder, die gegen Ende der Untersuchung immer stärker von der Dominanz eigener Interessen geleitet werden, vermuten.

Zur Verteilung der Gruppe B.

| | Äußerungen als Kommentar zum Vl |
|---|---|
| Sit. I | 11 |
| Sit. II | 6 |
| Sit. III | 4 |
| Sit. IV | 4 |
| Sit. V | 6 |
| Sit. VI | 4 |
| Sit. VII | 5 |
| Sit. VIII | 2 |
| | S = 42 |

Wie in den Darstellungen zur Kategorienwahl und Gruppenbildung ausgeführt wurde, besitzen die Äußerungen, die als Kommentar zum Vl verstanden werden, einen interessanten theoretischen Status.

Sie knüpfen einerseits zwar an die Fragestellung an, sind andererseits jedoch in einer sprachlichen Form gehalten, die nur aus dem kommunikativen Zusammenhang mit dem Vl erklärlich ist.

Sieht man sich das quantitative Auftreten solcher Äußerungen genauer an, so überrascht die Häufung in Situation I, wo sich allein 26,2 % dieser Gruppe finden lassen. Die starke Konzentration in Situation I legt die Vermutung nahe, daß ein Zusammenhang mit Eigenarten der Anfangsphase des Gesprächs besteht. Der fließende Übergang von einer nicht-vertrauten in eine vertrautere Anforderungssituation wurde bereits bei den Schweigen/"ich weiß nicht"-Reaktionen als erklärungsrelevant eingeführt. Hier läßt sich m.E. nun ein weiterer Beleg für die sprachrelevante Funktion dieses Aspekts finden. Die erstmalige Konfrontation mit einer unbekannten Anforderung scheint solche sprachlichen Optionen zu begünstigen, die weder ein Ignorieren des Stimulusmaterials (wie in Gruppe A.) noch eine vollständige Übernahme der nahegelegten Perspektive (wie in Gruppe C.) anzeigen. Im Verlauf des Erhebungsgesprächs, schon ab der ersten Wiederholung der Fragestellung an anderem Material geht der Anteil an Kommentaren stark zurück, er weicht mehr und mehr solchen Äußerungen, die zu den Gruppen A. und C. gehören.

Zur Verteilung der Gruppe C.

| | Äußerungen als Bestandteile eines Dialogs mit den fiktiven Akteuren |
|---|---|
| Sit. I | 15 |
| Sit. II | 21 |
| Sit. III | 22 |
| Sit. IV | 23 |
| Sit. V | 21 |
| Sit. VI | 20 |
| Sit. VII | 17 |
| Sit. VIII | 19 |

S = 158

Im Durchschnitt entfallen 19,8 Äußerungen auf jede Situation (bei einer Bandbreite von 15 bis 23 Äußerungen). Der verhältnismäßig geringe Anteil von Äußerungen, die eine direkte Rollenübernahme indizieren, in Situation I läßt sich wiederum mit der Eigenart der Anfangsphase des Erhebungsgesprächs in Zusammenhang bringen. (vgl. die Ausführungen in "Zur Verteilung der Gruppe B.").

Eine genauere Analyse dieser Gruppe von Äußerungen und ihrer Verteilung auf die einzelnen Stimulussituationen erfolgt im nächsten Abschnitt.

## 5.6. Weiterführende Analyse der Gruppe C. (Äußerungen als Bestandteile eines Dialogs mit den fiktiven Akteuren)

Unter dem Leitthema der vorliegenden Arbeit "Realisierungen der Regulativen Funktion des Sprechens" hat die Gruppe der Äußerungen, die in direkter Form des Rollensprechens zum Verhalten der fiktiven Akteure Stellung nehmen, eine zentrale Bedeutung. Dieser Kernbereich soll deshalb durch eine intensivere linguistische Analyse abgedeckt werden.

Wie die offene Fragestellung, die den Probanden in der Erhebung vorgelegt wurde, erwarten läßt, finden sich innerhalb dieser Gruppe sprachliche Äußerungen, denen zwar, wie beschrieben, eine wesentliche Eigenart gemeinsam ist, die aber darüber hinaus erheblich differieren. Man braucht also wiederum analytische Kategorien, mit denen das Datenmaterial in Subgruppen untergliedert und aus komparativer Perspektive fruchtbar gemacht werden kann. Solche Kategorien müssen den zwei Erfordernissen der Explizitheit und der Adäquatheit genügen. Durch das Prinzip der Explizitheit soll eine Klassifikation erreicht werden, die intersubjektiv am Material nachprüfbar ist. Demnach liegt es nahe, Auswertungskategorien zu wählen, die einen möglichst geringen Interpretationsspielraum zu ihrer Anwendung benötigen.

Neben diesem ersten Prinzip steht aber gleichberechtigt die Forderung, daß die Kategorien eine angemessene Annäherung an den Gegenstand und relevante Gliederungen des Sprachmaterials ermöglichen sollen. Im Bewußtsein eines gewissen Widerstreits zwischen den beiden Prinzipien werden für die folgende Auswertung traditionelle linguistische Kriterien grammatisch-lexikalischer Art gewählt, von denen jedoch vermutet wird, daß sie gleichzeitig kommunikative Eigenarten zu erkennen helfen.

In Relation zum Sprachmaterial der Gruppe C. (Äußerungen als Bestandteile eines Dialogs mit den fiktiven Akteuren) lassen sich folgende Äußerungstypen identifizieren:

a) Äußerungen von der Form
Imperativ 2.Pers.Sg. / 2.Pers.Pl. / Infinitiv + ( )
Beispiel: II,7 leg das wieder zurück

b) Äußerungen von der Form
Pers.Pron. 2.Pers.Sg. / 2.Pers.Pl. + Modalverb (Neg.$^{\pm}$) + ( )
Beispiel: II,20 das darfst du nich

c) Äußerungen von der Form
Indefinitpronomen "man" + Modalverb + Neg. / Verb "machen" oder "tun" + Neg.
+ ( )
Beispiel: V,8 das macht man nicht

d) Äußerungen von der Form
Pers.Pron. 2.Pers.Sg. / 2.Pers.Pl. + Vollverb + ( )
Beispiel: I,17 du malst dich voll

e) Äußerungen von der Form
Pers.Pron. 1.Pers.Sg. + ( )
Beispiel: VIII,7 ich mach dir den Wagen wieder neu

f) Sonderfälle
Beispiel: IV,5 Böser

Anteile der nach Äußerungstypen definierten Untergruppen an der Gesamtmenge von Gruppe C. und am Gesamtkorpus der Äußerungen

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gesamtkorpus | 30,1 % | 5,5 % | 4,3 % | 2,7 % | 12,9 % | 6,2 % | (61,7 %) |
| Gruppe C. | 48,8 % | 8,9 % | 6,9 % | 4,4 % | 20,9 % | 10,1 % | (100 %) |
| Absolute Zahlen | 77 | 14 | 11 | 7 | 33 | 16 | (158) |

Im Zusammenhang mit der Frage, in wieweit spezifisches Stimulusmaterial sprachliche Optionen bestimmter Art nahelegt, ist es notwendig, die Verteilung der einzelnen, nach Äußerungstypen definierten Subgruppen auf die Sprechanlässe der Erhebung zu erfassen. Eine quantitative Aufschlüsselung soll zeigen, daß Eigenarten der vorgelegten Stimuli zu Konsequenzen auf der sprachlichen Ebene führen. Die folgende Tabelle faßt die Anteile der Subgruppen zusammen:

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | (15) |
| Sit. II | 6 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1 | (21) |
| Sit. III | 18 | 1 | - | - | 2 | 1 | (22) |
| Sit. IV | 11 | 3 | - | 1 | 4 | 4 | (23) |
| Sit. V | 15 | 1 | 2 | - | 2 | 1 | (21) |
| Sit. VI | 11 | - | - | 1 | 7 | 1 | (20) |
| Sit. VII | 9 | - | - | 3 | 3 | 2 | (17) |
| Sit. VIII | 3 | - | - | 2 | 10 | 4 | (19) |
| Summe | 77 | 14 | 7 | 11 | 33 | 16 | (158) |

## 6. Der Einfluß situativer Aspekte auf die Wahl sprachstruktureller Mittel

Bezieht man sprachliche Äußerungen auf die verschiedenen Sprechanlässe, die bei der Erhebung zugrundegelegt sind, so muß vorher klargemacht werden, welche Aspekte der Sprechanlässe im Hinblick auf Sprachrelevanz ausgewählt werden. Die Sprechanlässe selbst bilden ja ein Integral unterschiedlicher Komponenten, das erst nach solchen Momenten aufzuschlüsseln ist, die als sprachbeeinflussend aufgefaßt werden.

Um eine sinnvolle Auswahl zu erhalten, wird auf die Gliederung von Faktoren des Sprechens zurückgegriffen, wie sie im theoretischen Teil der Arbeit expliziert wurde. Als Faktoren, deren Erscheinungsform in der Erhebung variiert wurde und deren Auswirkung auf das Sprechen analysiert werden soll, werden der fiktive Hörer, der in der Bildvorlage erscheint, und der thematische Kern herausgegriffen.

### 6.1. Adressat der Äußerungen

Für das Verständnis der folgenden Ausführungen muß darauf hingewiesen werden, daß mit "Adressat" nicht der real anwesende Gesprächspartner (Versuchsleiter) gemeint ist. Hier ist es das Ziel, einen möglichen Einfluß des fiktiven Adressaten, der auf den vorgelegten Bildern erscheint und zu dem im "Rollensprechen" eine Beziehung hergestellt wird, genauer zu untersuchen.

Bei diesem fiktiven Gegenüber handelt es sich in allen Fällen um Kinder, zu denen gesprochen wird. Die Art der Relation, die aus der Bildervorlage hervorgeht bzw. im Begleittext den Probanden nahegelegt wird, ist jedoch unterschiedlich. Aus der Fülle von Kriterien, die man zur Kennzeichnung des Adressaten in Anschlag bringen kann, werden die Aspekte Unterlegenheit/Überlegenheit sowie Verwandtschaftsverhältnis/kein Verwandtschaftsverhältnis

ausgewählt.[1] Sieht man von der Ausnahme einer Kombination (Adressat verwandt/überlegen) ab, die durch das Erhebungsmaterial nicht abgedeckt wird, so lassen sich die ausgewählten Kriterien auf alle bildlich dargestellten Situationen beziehen.

Adressat (nicht verwandt/unterlegen):
Situation IV (Ein kleineres Kind entfacht Feuer in der Wohnung
Situation V (Ein kleineres Kind droht, in eine Baugrube zu fallen)
Situation VIII (Einem kleineren Kind ist Spielzeug zerstört worden)

Adressat (nicht verwandt/überlegen):
Situation III (Ein größeres Kind hat Spielzeug weggenommen)
Situation VI (Größere Jungen bedrohen ein kleineres Kind)
Situation VII (Mehrere Kinder lachen ein kleineres Kind aus)

Adressat (verwandt/unterlegen):
Situation I (Der kleinere Bruder beschmiert sich)
Situation II (Der kleinere Bruder nimmt fremdes Eigentum)

### 6.1.1. Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden wird quantitativ dargestellt, wie sich die einzelnen kindlichen Äußerungen der Gruppe C. (Äußerungen als Bestandteile eines Dialogs mit den fiktiven Akteuren) auf die verschiedenen Situationen verteilen, wenn diese unter dem Aspekt des Adressatentyps zusammengefaßt werden.

---

1) Daß solche und ähnliche Kennzeichen des Gegenübers als relevant für die Art seiner Beurteilung durch Kinder gelten können, ist aus entwicklungspsychologischen Untersuchungen zur Moral des Kindes bekannt. Eine Auseinandersetzung mit dort formulierten Annahmen erfolgt bei der Diskussion der eigenen Resultate.

- Adressatentyp (nicht verwandt/unterlegen):

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. IV | 11 | 3 | - | 1 | 4 | 4 |
| Sit. V | 15 | 1 | 2 | - | 2 | 1 |
| Sit. VIII | 3 | - | - | 2 | 10 | 4 |

Bei Summierung der Werte (63 (100 %)) ergibt sich:

a) 29 (46 %)
b) 4 ( 6,3 %)
c) 2 ( 3,2 %)
d) 3 ( 4,8 %)
e) 16 (25,4 %)
f) 9 (14,3 %)

- Adressatentyp (nicht verwandt/überlegen):

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. III | 18 | 1 | - | - | 2 | 1 |
| Sit. VI | 11 | - | - | 1 | 7 | 1 |
| Sit. VII | 9 | - | - | 3 | 3 | 2 |

Bei Summierung der Werte (59 (100 %)) ergibt sich:

a) 38 (64,4 %)
b) 1 ( 1,7 %)
c) 0 ( 0 %)
d) 4 ( 6,8 %)
e) 12 (20,3 %)
f) 4 ( 6,8 %)

- Adressatentyp (verwandt/unterlegen):

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Sit. II | 6 | 5 | 4 | 2 | 3 | 1 |

Bei Summierung der Werte 36 (100 %)) ergibt sich:

a) 10 (27,8 %)
b) 9 (25 %)
c) 5 (13,9 %)
d) 4 (11,1 %)
e) 5 (13,9 %)
f) 3 ( 8,3 %)

Um den Einfluß, der von der Art des fiktiven Gegenübers auf die sprachlichen Optionen der Kinder ausgeht, sichtbar zu machen, werden die erhaltenen Werte kontrastiert. (Zur Vereinfachung werden nur die prozentualen Angaben aufgeführt; vgl. die absoluten Zahlen auf S. 100 f.)

- Gegenüberstellung I

| | Adressatentyp (nicht verwandt/unterlegen) | Adressatentyp (nicht verwandt/überlegen) |
|---|---|---|
| Äußerungstyp a) | 46 % | 64,4 % |
| Äußerungstyp b) | 6,3 % | 1,7 % |
| Äußerungstyp c) | 3,2 % | 0 % |
| Äußerungstyp d) | 4,8 % | 6,8 % |
| Äußerungstyp e) | 25,4 % | 20,3 % |
| Äußerungstyp f) | 14,3 % | 6,8 % |

Sieht man von den Sonderfällen f) ab, die noch getrennt behandelt werden, so zeigen sich relevante Unterschiede vor allem bei den Äußerungstypen a), b) und c). Gegenüber einem nicht verwandten und unterlegenen Partner werden imperativische Äußerungen in geringerem Maße verwendet als gegenüber einem nicht verwandten und überlegenen Kind. Der Adressatentyp (nicht verwandt/unterlegen) scheint den Kindern überdies eine stärkere Benutzung von "Du/Ihr + Modalverb"- und "Man"-Äußerungen nahezulegen. Werden die Äußerungstypen b) und c) unter dem Aspekt "Vorschriften mit persönlichem bzw. unpersönlichem Bezug" zusammengefaßt, dann ergibt sich ein Verhältnis von 9,5 % zu 1,7 %.

- Gegenüberstellung II

Da die verwandtschaftliche Beziehung im Erhebungsmaterial mit dem Verhältnis der Überlegenheit gekoppelt ist (das größere Kind soll sich zum kleineren Bruder verbal verhalten), kann man die Äußerungen der Situationen I und II mit denen der Situationen IV, V und VIII kombinieren und sie den Äußerungen der Situationen III, VI und VII kontrastieren.

| | Adressatentyp (nicht verwandt/unterlegen) Adressatentyp (verwandt/unterlegen | Adressatentyp (nicht verwandt/überlegen) |
|---|---|---|
| Äußerungstyp a) | 39,3 % | 64,4 % |
| Äußerungstyp b) | 13,2 % | 1,7 % |
| Äußerungstyp c) | 7,1 % | 0 % |
| Äußerungstyp d) | 7,1 % | 6,8 % |
| Äußerungstyp e) | 21,2 % | 20,3 % |
| Äußerungstyp f) | 12,1 % | 6,8 % |

Die Tendenzen, die sich in der Gegenüberstellung I bereits andeuteten, erfahren hier eine weitere Verstärkung. Während die Unterschiede beim "Du/Ihr + Vollverb"-Äußerungstyp d), beim "Ich"-Äußerungstyp e) und bei den Sonderfällen f) relativ gering sind und nicht weiter analysiert werden, kommt den Unterschieden in den Äußerungstypen a), b) und c) mehr Bedeutung zu. Der Anteil imperativischer Äußerungen ist mit knapp 40 % bei einem nicht verwandten oder verwandten, unterlegenen Adressaten erheblich geringer als bei einem nicht verwandten, überlegenen Hörer. Daneben steigt der Anteil an "Du/Ihr + Modalverb"-Äußerungen und "Man"-Äußerungen zusammen auf ein gutes Fünftel aller realisierten Äußerungen an.

Es darf nicht verschwiegen werden, daß dieser Befund sich erst ergibt, sobald die spezifische Verwandtschaftsrelation mit der Überlegenheitsrelation verbunden wird. Eine solche Kombination, die von der Eigenart des Stimulusmaterials bedingt ist, ermöglicht es nicht, eine eindeutige Antwort darauf zu geben, welcher der beiden Aspekte von der Gewichtung her der entscheidende ist.

- Gegenüberstellung III

| | Adressatentyp (verwandt/unterlegen) | Adressatentyp (nicht verwandt/überlegen) |
|---|---|---|
| Äußerungstyp a) | 27,8 % | 64,4 % |
| Äußerungstyp b) | 25 % | 1,7 % |
| Äußerungstyp c) | 13,9 % | 0 % |
| Äußerungstyp d) | 11,1 % | 6,8 % |
| Äußerungstyp e) | 13,9 % | 20,3 % |
| Äußerungstyp f) | 8,3 % | 6,8 % |

Bezüglich der Äußerungstypen a), b) und c) finden sich in dieser Kontrastierung die größten quantitativen Unterschiede. Besonders auffällig erscheint beim Adressatentyp (verwandt/unterlegen) die relative Menge von "Du/Ihr + Modalverb"-Äußerungen und "Man"-Äußerungen, die, unter dem Aspekt "Vorschriften mit persönlichem bzw. unpersönlichem Bezug" zusammengefaßt, den Anteil der imperativischen Äußerungen übersteigt (38,9 % zu 27,8 %). Hier liegt gleichzeitig die stärkste Diskrepanz zum Adressatentyp (nicht verwandt/überlegen) vor. Ein unterlegenes, verwandtes Gegenüber evoziert beim kindlichen Sprecher unverhältnismäßig mehr Vorschriften als ein nicht verwandtes, überlegenes Visavis. Parallel dazu ist der Anteil an imperativischen Äußerungen mit einem guten Viertel (Adressatentyp verwandt/unterlegen) gegenüber nahezu zwei Dritteln (Adressatentyp nicht verwandt/überlegen) erheblich geringer.

### 6.1.2. Zusammenfassung und Diskussion

Betrachtet man die Untersuchungsresultate im Ganzen, so verdienen wohl zwei miteinander zusammenhängene Aspekte besondere Aufmerksamkeit:

- das Vorhandensein eines Einflusses des fiktiven Dialogpartners auf die kindliche Sprachproduktion
- die spezifische Art und Weise dieses Einflusses.

Es ist aus der Literatur seit längerem bekannt, daß Auswirkungen des Faktors "Hörer" auf das kindliche Sprechen nicht ausgeschlossen werden können. So weist Cazden in diesem Kontext etwa auf die Bedeutung des Alters des Adressaten hin.[1] Interessant ist nun, daß offenkundig nicht nur ein realer Gesprächspartner kindliche Äußerungen spezifiziert, sondern daß ein solcher Einfluß ebenfalls von einem fiktiven Dialogpartner ausgehen kann. Auch in dem Falle, da sich ein Kind in die Rolle eines Sprechers versetzt, der auf einen fiktiven Adressaten sprachlich einwirken soll, kalkuliert es Eigenschaften dieses Hörers und variiert danach seine verbalen Optionen. Eine der grundlegenden Prämissen der Pragmalinguistik, wonach die Relation zwischen Sprecher und Hörer konstitutiv für die Ausprägung sprachlichen Verhaltens ist, erfährt somit aus der Perspektive dieser Untersuchung ihre Rechtfertigung. Es mag vielleicht überflüssig erscheinen, wenn ein solcher, dem normalen commonsense leicht zugänglicher Umstand als besonders relevant herausgestellt wird, aber die Konzentration auf Charakteristika des Sprechers (Schichtzugehörigkeit, verbaler und nonverbaler IQ u.ä.) hat Linguisten, die sich mit der Sprache von Kindern befaßten, oft genug vergessen lassen, daß Eigenarten des Adressaten von Äußerungen gleichfalls berücksichtigt werden müssen.

Bevor einige Schlußfolgerungen zur Art des Adressateneinflusses dargestellt werden, muß noch einmal auf die begrenzte Aussagenreichweite des folgenden hingewiesen werden. Wie in den Ausführungen zur empirischen Anlage der Untersuchung betont wurde, basieren die vorgelegten Analysen auf einem unter "nicht-natürlichen" Bedingungen gewonnenen Sprachmaterial. Man kann zwar begründet vermuten, daß eine gewisse Ähnlichkeit mit im Alltagsleben realisiertem Sprachverhalten vorliegt, der Anschein einer stillschweigenden Gleichsetzung soll jedoch bewußt vermieden werden.

---

1) Cazden, C.B.: Die Situation. In: Klein, W./Wunderlich, D.: Aspekte der Soziolinguistik, S. 286

Darüber hinaus sei daran erinnert, daß der Einfluß des Adressaten aufgrund der isolierenden Ausgrenzung eines Faktors ermittelt und daß eine zweifellos vorhandene Kombination von Wirkungsfaktoren nicht berücksichtigt ist.

Einigt man sich darauf, daß trotz dieser nicht außer Kraft zu setzenden Einschränkungen die erhaltenen Äußerungen eine "relative Nähe" zum tatsächlichen, alltagsüblichen Sprachverhalten von Kindern beanspruchen dürfen, so läßt sich die Analyse vertiefen. Die Kalkulation von Eigenschaften des "Täters" als eines Faktors, der bei der Beurteilung kindlicher Verhaltensweisen durch Kinder in Anschlag gebracht wird, wird in der entwicklungspsychologischen Literatur bereits bei Piaget erwähnt.[1] Aufschlußreich ist freilich, daß Piaget in seinem Bemühen, in der kindlichen Entwicklung eine Linie von der "Heteronomie" zur "Autonomie" zu entdecken, den Gesichtspunkt der "Billigkeit" bei jüngeren Kindern nicht als regulatives Prinzip am Werke sieht.[2] Unter dem "Billigkeits"-Aspekt urteilt nach Piaget ein Kind, das sich auf die spezifische Eigenart und Situation des Gegenübers einzustellen vermag und diese Merkmale in Rechnung stellt. Dann "begreift das Kind das gleiche Recht der Individuen nur noch mit Berücksichtigung der besonderen Lage eines jeden einzelnen."[3] Demgegenüber sind die beiden davorliegenden Stadien durch eine rigide Ausrichtung an den abstrakten Leitideen von "Gesetz" bzw. "Gleichheit" gekennzeichnet, die ein besonderes Eingehen auf den Partner ausschließt. Es ist aus Piagets Theorie heraus verständlich, daß das Stadium einer "verfeinerten Gerechtigkeitsauffassung"[4] als die höchste Stufe der moralischen Entwicklung erst für das späte Kindesalter (ab 11 bis 12 Jahre) angesetzt wird.

---

1) Vgl. Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, S. 323

2) Vgl. die Ausklammerung des Aspekts der "Billigkeit". Piaget, J.: a.a.O., S. 304

3) Piaget, J.: a.a.O., S. 359

4) Vgl. Piaget, J.: a.a.O., S. 323

Auch wenn die allgemeine Zielsetzung von Piagets Forschungen zur Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde von den Absichten der eigenen Untersuchung verschieden ist, so lassen sich aus der Perspektive dieser Arbeit doch einige Anmerkungen machen, zumal es bei der indirekten Methode der Datengewinnung[1] und ihrer thematischen Fixierung wichtige Übereinstimmungen gibt. Diese Anmerkungen beziehen sich, wie die unterschiedliche Ausrichtung der Untersuchungen erwarten läßt, nicht auf Kernbereiche der Theorie Piagets, tragen jedoch möglicherweise zur Problematisierung einiger Randzonen bei.

Es wurde bereits herausgestellt, daß der Einfluß des Adressaten sich in bestimmter Art auf die sprachlichen Reaktionen von Kindern auswirkt. Diese Feststellung läßt sich unter dem Gesichtspunkt des Sprechers nun dahingehend reformulieren, daß der kindliche Sprecher in einer spezifischen Weise auf den Hörer eingeht, indem er dessen Eigenart und Situation wahrnimmt, beurteilt und bei der Äußerung mitkalkuliert. Anders gesagt: es wird nicht unbeeindruckt vom Gegenüber verbal agiert, sondern es wird reagiert.

Im Lichte der eigenen Analyseergebnisse lassen sich thesenartig zwei komplementäre Tendenzen festhalten:

- Sechsjährige Kinder bevorzugen gegenüber nicht verwandten und überlegenen Kind-Partnern stärkere verbale Optionen (Imperativische Äußerungen).
- Sechsjährige Kinder bevorzugen gegenüber verwandten und unterlegenen Kind-Partnern schwächere verbale Optionen (Persönlich bzw. unpersönlich gefaßte Vorschriften).

Denkt man über die Gründe nach, die ein solches, nach Merkmalen des Adressaten abgestuftes Sprachverhalten herbeiführen, so erweist sich die funktionale Betrachtung des Sprechens als hilfreich. Wenn es das Ziel eines "regulativen Sprechens" ist, das Verhalten des Gegenübers zu bewerten, zu verändern u.ä., kurz:

---

1) Vgl. Piaget, J.: a.a.O., S. 122 - 132

verbal darauf Einfluß auszuüben, dann schließt sich für den Sprecher konsequent eine Spezifizierung der Zweck-Mittel-Relation an. Der Sprecher kalkuliert also neben anderem Charakteristika des Hörers ein und wendet sprachliche Mittel an, von denen er hofft, daß sie seinem Anliegen mehr Nachdruck verleihen. In diesem Zusammenhang wäre es wohl falsch zu glauben, bei sechsjährigen Kindern vollzöge sich der geschilderte Prozeß als eine Folge von rationalen Akten des Abwägens. Es ist eher plausibel, sich das Verhalten so zu erklären, daß das Kind eine Reihe von Bewertungsmustern zur Verfügung hat, die im konkreten Fall auf ihre Brauchbarkeit überprüft und bei Bedarf aktualisiert werden.

Auf die speziellen Ergebnisse der eigenen Analysen bezogen, scheinen dabei solche Aspekte wie die Überlegenheits-Unterlegenheits-Relation und die Frage einer verwandtschaftlichen Bindung eine Rolle zu spielen. Die Vermutung, daß das Kind in besonderer Weise auf seinen Partner eingeht, läßt sich also weiter ausführen.

Ist das Visavis aufgrund Alter, Autorität o.ä. überlegen und dem Sprecher nicht verwandtschaftlich verbunden, dann lassen sich stärkere sprachliche Wahlen feststellen. Möglicherweise steht dabei die Erwartung im Hintergrund, daß eine "kräftigere Sprache" das Machtgefälle zwischen den Partnern wenn nicht aufheben, so doch zumindest verkleinern hilft.

Ist das Visavis unterlegen und dazu noch, etwa als kleiner Bruder, dem Sprecher verwandtschaftlich verbunden, dann finden sich die schwächeren sprachlichen Wahlen. Im Hintergrund mag dabei die Erwartung des kindlichen Sprechers stehen, daß ein "gemäßigteres Korrekturverhalten", das auf strikte Befehle weitgehend verzichtet, den intendierten Zweck am ehesten erreicht. Man kann generell festhalten, daß dem besonderen Status, den der kleinere, familiär verbundene Partner besitzt, auch sprachlich Rechnung getragen wird.

In diesem Zusammenhang wird ein Schlaglicht auf die sogenannten Sonderfälle (Äußerungstyp f)) geworfen, weil auch durch die Ana-

lyse solcher Äußerungen Indizien für eine Gültigkeit der genannten Thesen sichtbar werden.

Im Falle des unterlegenen, verwandten Partners finden sich:

I,23: das kriegt man nicht mehr ab
I,25: du du du
II,11: das sieht nich schön aus

Bedeutsam scheint hier vor allem der dreifach wiederholte Anredenominativ "du du du", der als typisch für einen Ausdruck erwachsener Autorität gegenüber kleinen Kindern gelten kann. Das Kind identifiziert sich in der speziellen Konfliktsituation mit der Rolle des Überlegenen und benutzt sprachliche Mittel, die ihm bei einem unwissenden, kleinen Kind angebracht scheinen.

Die Äußerungen "das kriegt man nicht mehr ab" und "das sieht nich schön aus" können als vorwiegend sachliche Stellungnahmen interpretiert werden, von denen sich der Sprecher einen indirekten Einfluß auf das Verhalten des kleinen Partners erhofft.

Im Falle des überlegenen, nicht verwandten Partners finden sich:

III,24: das ist mein Ball
VI,21: Blödmann
VII,12: dann sag ich m is mir doch egal
VII,29: ihr alten Hühner dann kann ich euch auch mal auslachen wenn ihr in n Dreck fallt

Es wird konzediert, daß sich nicht jede individuelle Äußerung der Kinder nahtlos auf die gewählte Unterscheidung beziehen läßt, deshalb geht es hier vor allem um die Äußerungen VI,21 und VII,29. In beiden Fällen hat der Anredenominativ eine starke pejorative Komponente, was vorsichtig als Versuch einer verbalen Aufhebung der tatsächlichen Unterlegenheit in der speziellen Konfliktsituation gedeutet werden kann.

Nachdem versucht wurde, mit einigen weiteren Belegen die oben angeführten Aussagen zu untermauern, soll der gesamte Komplex des "Adressateneinflusses" in einen größeren Forschungszusammenhang eingebettet werden. Wie oben erwähnt, läßt sich nach Piaget das spezifische Eingehen von Kindern auf ihre Partner erst relativ

spät (in dem durch den Aspekt der "Billigkeit" gekennzeichneten Stadium) beobachten. Die Anrechnung von personalen Umständen des Gegenübers erfolgt dann aus einer rational begründeten Haltung heraus. Aus den eigenen Daten, die bei sechsjährigen Kindern gewonnen wurden, geht nun jedoch hervor, daß auch jüngere Kinder sehr wohl in der Lage sind, Umstände des realen oder fiktiven Partners zu berücksichtigen. Dabei ist es allerdings schwer zu entscheiden, ob diese Kalkulation auf rationale oder auf andere Ursachen zurückzuführen ist.[1] Solange deshalb der im weiteren Sinne kognitive Aspekt des Phänomens ungeklärt ist, können die Schlußfolgerungen aus der eigenen Analyse auch nur den Charakter einer problematisierenden Ergänzung und nicht den einer generellen Kritik an Piagets Konzeption beanspruchen.

Auch für einen anderen Bereich der Forschungen zum kindlichen Verhalten lassen sich aus den eigenen Untersuchungsresultaten Folgerungen ableiten. Soziolinguistische Arbeiten kommen nach der Analyse kindlichen Kontrollverhaltens mitunter zu pauschalen Aussagen wie: "Insgesamt neigten die Unterschichtkinder eher dazu, Optionen innerhalb der imperativen Form der Kontrolle aufzugreifen, Mittelschichtkinder neigten eher dazu, Optionen in der positionalen Form der Kontrolle aufzugreifen."[2] Die These vom Einfluß des

---

1) In der Entwicklungspsychologie gab es zu Beginn der 70er Jahre eine heftige Kontroverse zum Thema "role taking" bzw. "perspective taking" bei Kindern, die exakt das gleiche Dilemma widerspiegelt. Im Unterschied zu Piaget und seinen Nachfolgern vertrat Borke aufgrund einer empirischen Untersuchung, daß Kinder bereits in sehr frühem Alter zur "Empathie", also zur sozialen Einfühlung in der Lage seien. Diese These wurde von Chandler und Greenspan primär unter terminologischen Aspekten angegriffen, weil Borkes Arbeit den wichtigen Unterschied zwischen emotional begründeter Empathie und "eigentlicher" Perspektivenübernahme nicht genügend beachte und insofern eine Kritik an Piagets Egozentrismus-Konzept nicht begründet sei.
Vgl. Borke, H.: Interpersonal Perception of young children: Egocentrism or Empathy? In: Developmental Psychology 1971, 5, S. 263 - 269
Chandler, M.J./Greenspan, S.: Ersatz Egocentrism: A reply to H. Borke. In: Developmental Psychology 1972, 7, S. 104 - 106

2) Turner, G.J.: Soziale Schicht und sprachliche Kontrolle bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. In: Bernstein, B. (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle, S. 173

Adressaten von Äußerungen könnte hier möglicherweise zu sinnvollen und berechtigten Modifikationen der globalen Behauptung beitragen.

Im Zusammenhang mit Forschungen zur Gesprochenen Sprache ist schließlich, wie oben ausgeführt, als Resultat bedeutsam, daß die eigene Analyse am Beispiel kindlichen Sprechens den Einfluß des Adressaten auf die Realisierung sprachlicher Strukturformen nachweisen konnte.

## 6.2. Thema der Äußerungen

### 6.2.1. Probleme der "Thema"-Definition

Aus dem Integral von Einflußgrößen, die am Zustandekommen sprachlicher Äußerungen und an der Ausprägung ihrer Struktur beteiligt sind, wird im folgenden der Aspekt des Themas herausgegriffen und in seiner Bedeutung diskutiert. Dabei scheint es vordergründig klar zu sein, was unter "Thema" zu verstehen ist, denn danach gefragt, wird wohl jeder sagen können, worüber er in diesem oder jenem Alltagszusammenhang gesprochen hat. Versucht man jedoch, in wissenschaftlich exakter Weise Themen sprachlicher Äußerungen zu fixieren, so zeigen sich bald erhebliche Schwierigkeiten. Probleme erwachsen einmal aus der Aufgabe, eine geeignete Abstraktionsebene zu finden, auf der Themen sinnvoll klassifiziert werden können. "Thema", "Thematischer Brennpunkt", "Subthema", "Themenbereich", "Inhalt" und ähnliche Bezeichnungen, die allesamt in der Literatur zu finden sind[1)], spiegeln das Bemühen wider, einen akzeptablen Rahmen für die Analyse thematischer Aspekte zu entwerfen und das Problem der Abstraktionshierarchie in den Griff zu bekommen.

---

1) Vgl. etwa Henne, H./Rehbock, H.: Einführung in die Gesprächsanalyse.
Bayer, K.: Sprechen und Situation.
Schwitalla, J.: Dialogsteuerung. Vorschläge zur Untersuchung. In: Berens, F.J. (u.a.): Projekt Dialogstrukturen, S. 73 - 104

Die Notwendigkeit, Themen inhaltlich explizit zu kennzeichnen, erweist sich als eine zweite Schwierigkeit. In Anbetracht des Fehlens eines wissenschaftlich anerkannten Kategorieninventars wird man letztlich auf alltagssprachliche Charakterisierungen zurückgeworfen. So betonen Henne/Rehbock im Zusammenhang mit dem thematischen Aspekt von Gesprächen: "Mit der Subkategorisierung der Kategorien ... wird wiederum auf die semantische Aussagekraft der zur Unterscheidung verwendeten alltäglichen Prädikate vertraut."[1] Dem möchte man hinzufügen, daß damit notwendig auch eine gewisse Beliebigkeit einhergeht.

Die geschilderten Aporien einer befriedigenden "Thema"-Definition lassen sich am Beispiel der eigenen Erhebung illustrieren, da sich die Aufgabe stellt, Bildervorlagen und Begleittext, die den Kindern ein spezifisches Sprachverhalten nahelegen und eine Art von "Rahmenobligation"[2] bilden, unter thematischer Perspektive zu differenzieren. Auf einer sehr allgemeinen Ebene läßt sich feststellen, daß die einzelnen Situationen alle "Problematisches Verhalten" zeigen, zu dem vom Kind Stellung genommen werden soll. Eine niedrigere Betrachtungsebene lenkt den Blick auf die Eigenart dieses "Problematischen Verhaltens", so daß sich thematisch unterschiedliche Gesichtspunkte wie "Eigentumsdelikt", "Persönliche Bedrohung", "Sauberkeit" u.ä. ausgrenzen lassen. Aber bereits diese Untergliederung müßte durch eine andere zumindest ergänzt werden, die die thematische Bedeutung eines weiteren integrierten Faktors hervorhebt: es kann sich als sprachrelevant erweisen, welchen Urheber ein "Problematisches Verhalten" hat. Dann stünde die Unterscheidung "Eigenes problematisches Verhalten" vs. "Fremdes problematisches Verhalten" thematisch im Vordergrund. Eine wieder andersgeartete Betrachtung setzt davon weitgehend verschiedene Schwerpunkte und unterscheidet zwischen "Fürsorgeaspekt", "Abwehraspekt", "Wiedergutmachungsaspekt" u.ä.

---

1) Henne, H./Rehbock, H.: a.a.O., S. 37

2) Vgl. Henne, H./Rehbock, H.: a.a.O., S. 205 f.

Mit dem Durchspielen einzelner Möglichkeiten, von denen es noch eine Fülle anderer gibt, soll nun nicht die Sinnlosigkeit einer Untersuchung des Faktors "Thema" angedeutet werden. Es wird jedoch offenbar, daß ein auf Anhieb eindeutiger analytischer Begriff sich bei genauerem Zusehen als äußerst komplexer Begriff entpuppt, der m.E. in stärkerem Maße als etwa der Faktor "Adressat" interpretativ gefaßt werden muß. Gleiche Zusammenhänge lassen sich gerade in thematischer Hinsicht durchaus alternativ deuten, ohne daß eine Interpretationsmöglichkeit den gerechtfertigten Anspruch erheben könnte, die allein vertretbare zu sein.

Die Problematik hermeneutischer Vorentscheidungen erhellt darüber hinaus in einem anderen Zusammenhang. Auch die eigene Erhebung, die mit einer weitgehenden thematischen Vorfixierung der Gesprächsgegenstände arbeitete, kommt an einer grundsätzlichen Schwierigkeit der Untersuchung Gesprochener Sprache nicht vorbei. Aus dem Versuchsplan resultieren zwar bestimmte Vorstellungen über ein Thema, zu dem gesprochen werden soll, dieser Entwurf steckt jedoch nur den allgemeinen Rahmen ab. Was vom kindlichen Sprecher als thematisch entscheidend angesehen wird, läßt sich nicht prognostizieren. Es ist vielmehr so, daß Annahmen über die Relevanz einzelner thematischer Komponenten erst aufgrund von Hinweisen aus dem erhaltenen Sprachmaterial sinnvoll formuliert werden können.

### 6.2.2. Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Im folgenden werden einige Analysen zum Einfluß des "Themas" auf das regulative Sprechen von Kindern durchgeführt. Dabei wird der aus der Literatur geläufige Terminus "Thema" trotz damit gegebener Unschärfen als Arbeitsbegriff weiter benutzt.

Wie aus der Charakterisierung des bildlich vorgelegten Materials hervorgeht[1)], repräsentieren sämtliche Darstellungen Situationen,

---

1) Vgl. S. 70 f. dieser Arbeit

in denen ein "Problematisches Verhalten" auftritt. Unter diesem allgemeinsten Horizont müssen alle weiteren thematischen Subkategorisierungen gesehen werden.

Im Sinne der oben dargelegten Problematisierung des "Thema"-Komplexes setzt die Analyse exemplarisch auf zwei verschiedenen Abstraktionsebenen an. Um eine Überprüfung der getroffenen Aussagen zu ermöglichen, wird jedoch zuvor die Grundlage der folgenden Auswertung tabellarisch zusammengefaßt. (Bezüglich der einzelnen grammatisch definierten Äußerungstypen a) bis f) wird auf die oben gegebenen Erläuterungen verwiesen.[1])

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I | 4(26,7%) | 4(26,7%) | 1( 6,7%) | 2(13,3%) | 2(13,3%) | 2(13,3%) |
| Sit. II | 6(28,6%) | 5(23,8%) | 4(19 %) | 2( 9,5%) | 3(14,3%) | 1( 4,8%) |
| Sit. III | 18(81,8%) | 1( 4,5%) | O( O %) | O( O %) | 2( 9,2%) | 1( 4,5%) |
| Sit. IV | 11(47,8%) | 3(13 %) | O( O %) | 1( 4,4%) | 4(17,4%) | 4(17,4%) |
| Sit. V | 15(71,4%) | 1( 4,8%) | 2( 9,5%) | O( O %) | 2( 9,5%) | 1( 4,8%) |
| Sit. VI | 11(55 %) | O( O %) | O( O %) | 1( 5 %) | 7(35 %) | 1( 5 %) |
| Sit. VII | 9(52,9%) | O( O %) | O( O %) | 3(17,6%) | 3(17,6%) | 2(11,9%) |
| Sit. VIII | 3(15,8%) | O( O %) | O( O %) | 2(10,5%) | 10(52,6%) | 4(21,1%) |

Analytischer Zugriff I

Es wird thematisch zwischen den "objektiven Inhalten" des jeweiligen problematischen Verhaltens unterschieden.

| | Inhalte problematischen Verhaltens |
|---|---|
| Sit. I | Sauberkeitsnormmißachtung |
| Sit. II | Eigentumsverletzung |
| Sit. III | Eigentumsverletzung |
| Sit. IV | Gefährdung |
| Sit. V | Gefährdung |

1) Vgl. S. 96 dieser Arbeit

Sit. VI Bedrohung
Sit. VII Diskriminierung
Sit. VIII Schadensverursachung

Um einen eventuellen Einfluß solcher Inhalte problematischen Verhaltens auf die Verwendung sprachlicher Strukturformen festzustellen, werden zwei Wege der Überprüfung gewählt.

1. Wenn der Faktor "Thema" (gefaßt unter dem Aspekt der "Inhalte problematischen Verhaltens") wichtigen Einfluß auf die Verwendung sprachlicher Strukturformen hat, dann weisen Situationen mit gleichem Themabezug auch eine ungefähr gleiche Verteilung von Äußerungen des gleichen Äußerungstyps auf.
2. Wenn der Faktor "Thema" (gefaßt unter dem Aspekt der "Inhalte problematischen Verhaltens") wichtigen Einfluß auf die Verwendung sprachlicher Strukturformen hat, denn weisen Situationen mit unterschiedlichem Themabezug auch eine unterschiedliche Verteilung von Äußerungen des gleichen Äußerungstyps auf.

Situationen mit gleichem Themabezug

Gegenüberstellung I

Unter dem in beiden Fällen identischen thematischen Aspekt "Eigentumsverletzung" werden die Situationen II und III mit ihren jeweiligen Anteilen an Äußerungen des gleichen Äußerungstyps einander kontrastiert.

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. II | 6(28,6%) | 5(23,8%) | 4(19 %) | 2(9,5%) | 3(14,3%) | 1(4,8%) | 21 |
| Sit. III | 18(81,8%) | 1( 4,5%) | O( O %) | O(O %) | 2( 9,2%) | 1(4,5%) | 22 |

Gegenüberstellung II

Unter dem in beiden Fällen identischen thematischen Aspekt "Gefährdung" werden die Situationen IV und V mit ihren jeweiligen Anteilen an Äußerungen des gleichen Äußerungstyps einander kontrastriert.

| | a) | b) | c) | d | e) | f) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. IV | 11(47,8%) | 3(13 %) | O(O %) | 1(4,4%) | 4(17,4%) | 4(17,4%) | 23 |
| Sit. V | 15(71,4%) | 1( 4,8%) | 2(9,5%) | O(O %) | 2( 9,5%) | 1( 4,8%) | 21 |

Es zeigt sich, daß entgegen der Erwartung bei gleichem Themabezug keine in etwa gleiche Verteilung vorliegt. Vielmehr ergeben sich in beiden Gegenüberstellungen für nahezu alle Äußerungstypen und ihren Anteil an der Gesamtmenge der realisierten Äußerungen zwischen den einzelnen Situationen erhebliche quantitative Differenzen

Situationen mit unterschiedlichem Themabezug

Zur Überprüfung der mit diesem Komplex zusammenhängenden Aspekte ist es prinzipiell möglich, alle thematisch unterschiedlichen Situationen miteinander zu kontrastieren. Um zu zeigen, wie kompliziert sich hier jedoch eine sinnvolle Interpretation der Daten gestaltet, werden zwei widersprüchliche Tendenzen exemplarisch belegt.

Gegenüberstellung I

Unter den thematischen Gesichtspunkten "Sauberkeitsnormmißachtung" vs. "Diskriminierung" werden die Situationen I und VII kontrastiert.

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I | 4(26,7%) | 4(26,7%) | 1( 6,7%) | 2(13,3%) | 2(13,3%) | 2(13,3%) | 15 |
| Sit. VII | 9(52,9%) | O( O %) | O( O %) | 3(17,6%) | 3(17,6%) | 2(11,9%) | 17 |

Vor allem in Bezug auf die Äußerungstypen a), b) und c) zeigen sich quantitative Unterschiede, die hinsichtlich eines thematischen Einflusses gedeutet werden können. In diesem Falle lassen sich also Indizien für die Erwartung "Unterschiedliches Thema führt zu unterschiedlichen Äußerungsanteilen" finden.

Gegenüberstellung II

Faßt man die Äußerungen, die im Kontext der Situationen II und III ("Eigentumsverletzung") realisiert wurden, zusammen und kontrastiert sie den zusammengefaßten Äußerungen der Situationen IV und V ("Gefährdung"),so ergibt sich ein anderer Eindruck.

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I u.II | 24(55,8%) | (6(13,9%) | 4(9,3%) | 2(4,7%) | 5(11,6%) | 2( 4,7%) | 43 |
| Sit. IV u.V | 26(59,1%) | 4( 9,1%) | 2(4,5%) | 1(2,3%) | 6(13,6%) | 5(11,4%) | 44 |

Im Widerspruch zu den Resultaten der Gegenüberstellung I überrascht hier die weitgehend ähnliche Mengenverteilung der Äußerungen auf Äußerungstypen. Trotz der Unterschiedlichkeit thematischer Aspekte ("Eigentumsverletzung" vs. "Gefährdung") lassen sich also kaum Belege für die These "Unterschiedliches Thema führt zu unterschiedlichen Äußerungsanteilen" finden.

Diskussion

Die in einem ersten themaorientierten analytischen Zugriff erhaltenen Ergebnisse bieten insgesamt kein konsistentes Bild, so daß man den Einfluß von "Inhalten problematischen Verhaltens" auf den Gebrauch sprachlicher Strukturformen nicht exakt bestimmen kann. Während die Erwartung, daß Situationen mit gleichem Themenaspekt auch zu gleichen Verteilungen der Äußerungen auf Äußerungstypen führen würde, nicht bestätigt wurde, was auf die Relevanz anderer Momente schließen läßt, stellt sich der Sachverhalt bei Wahl einer anderen Prüfungsmethode auch in einem anderen Lichte dar. Im untersuchten Datenmaterial finden sich Belege, die sowohl im Sinne eines "pro" wie eines "kontra" gedeutet werden können. Wichtig ist m.E. allerdings trotz der ungeklärten Lage der Befund, daß sich entgegen einer verbreiteten Ansicht, Themen hätten entscheidenden Einfluß auf die Option von sprachlichen Strukturformen, überhaupt Indizien gegen eine solche Erwartung finden lassen.

Die relative Unklarheit der im ersten Zugriff gewonnenen Resultate legt freilich auch andere Folgerungen nahe. Wenn die "Inhalte problematischen Verhaltens" keine eindeutig feststellbaren Auswirkungen auf die sprachliche Seite haben, so hat dies möglicherweise seine Ursache darin, daß die gewählte Ebene der Themenklassifizierung nicht adäquat genug ist, um eindeutige Unterschiede im Gebrauch sprachlicher Strukturformen herauszudestillieren. Deshalb wird in einem zweiten Zugriff das Problem des Themeneinflusses auf einer anderen Abstraktionsstufe untersucht.

Analytischer Zugriff II

Der generelle thematische Bezugspunkt "Problematisches Verhalten", der allen acht Situationen inhärent ist, wird nicht unter dem Aspekt des Inhalts dieses Verhaltens näher betrachtet, sondern unter dem Aspekt der Person, die sich problematisch verhält. Diese Differenzierung wird hinsichtlich des Erhebungsmaterials folgendermaßen begründet:

Die Situationen I bis VII haben ein relevantes thematisches Merkmal gemeinsam: in allen Fällen soll der Proband sprachlich in der Rolle desjenigen agieren, der zum problematischen Verhalten eines anderen, des oder der fiktiven Hörer, Stellung nimmt.

Demgegenüber beinhaltet Situation VIII als einzige ein problematisches Verhalten des Sprechers selbst, d.h. das Kind soll sich mit der Rolle desjenigen identifizieren, der sich selbst problematisch verhalten hat und sich unter Bezug darauf zum betroffenen Hörer äußert.

Aus der thematischen Perspektive "Selbst-" vs. "Fremd-Verstoß" lassen sich die erhaltenen Daten kontrastieren.

Sit.I,II, 74(55,2%) 14(10,1%) 7(5%) 9( 6,5%) 23(16,5%) 12( 8,7%) 139
III,IV,V,
VI,VII
Sit.VIII 3(15,8%) 0( 0 %) 0(0%) 2(10,5%) 10(52,6%) 4(21,1%) 19

Drei rendierten schlagen von besonderer Bedeutung zu sein:

Der Anteil imperativischer Äußerungen in Situation VIII beträgt weniger als ein Sechstel aller hier realisierten Äußerungen, während er in den Situationen I bis VII mehr als die Hälfte aller Äußerungen ausmacht. Dieser extreme Anteil entspricht der Tatsache, daß in seiner Situation weniger Imperativische Äußerungen realisiert wurden als in Situation VIII.[1]

Nahezu umgekehrt ist das Verhältnis zum Äußerungstyp c) (Ich + ( )"-Äußerungen), wo einem Anteil von 52,6 % (Situation VIII) nur 16,5 % (Situationen I - VII) gegenüberstehen.
Auffällig ist jedoch das völlige Fehlen von persönlichen wie unpersönlichen Vorschriften (Äußerungstypen b) und c)) in Situation VIII.

Nationalsiert man Themen nach 'Selbst'-vs. 'Fremd-Voraus', dann zeigt sich, daß die Anteile an sprachlichen Strukturformen unter diesem Gesichtspunkt offensichtlich verschiedene sind. Nach den eigenen Ergebnissen greift Kindliches bevorzugtes Sprechen, wenn ein anderes betroffen ist, zu anderen strukturellen Möglichkeiten der Sprache als in dem Fall, der durch Betroffenheit des Sprechers gekennzeichnet ist. Nimmt man eine soziale Rolle in der Situation des Themas an sich, so ergeben sich bedeutungsvolle Unterschiede in der Wahl der sprachlichen Mittel.

Diese Aussage soll in folgenden in einen komplexeren Zusammenhang gestellt werden, wobei auf Ergebnissen der Sozialpsychologie zurückgegriffen wird. Wie im theoretischen Teil der Arbeit ausge-

---

1) Vgl. S. 97 der eigenen Arbeit

führt[1], geht die Sprechakt-Theorie von einer "gegenläufigen Doppelstruktur"[2] menschlicher Kommunikation aus, bei der "Inhaltsaspekte" und "Beziehungsaspekte" unterschieden werden. Die gegenseitige Durchdringung der beiden Gesichtspunkte im konkreten Sprechakt führte dazu, mit analytischen Kategorien den integralen Zusammenhang aufzuschlüsseln (etwa in Habermas' Konzeption: die Unterscheidung von "performativem Satz" (Ebene der Intersubjektivität) und "Satz propositionalen Gehalts" (Ebene der Gegenstände[3]). Das damit vertretene Postulat zweier sprachrelevanter Einflußsphären taucht im Rahmen der eigenen Arbeit unter anderen Voraussetzungen bei der Definition des Themas von Äußerungen auf. Interpretiert man die "puren" Inhalte problematischer Verhaltens (Ebene der Gegenstände) als eigentliche Träger des Themas und betrachtet man ihren Einfluß auf die Anwendung sprachstruktureller Mittel, so läßt sich keine eindeutige Beziehung feststellen. Impliziert die thematische Analyse jedoch den Beziehungsaspekt (Ebene der Intersubjektivität), so zeigt sich der offenkundige Einfluß des derart definierten Themas. Das "Ich-Du"-Verhältnis, das bei sämtlichen vorgelegten Stimulussituationen in bestimmter Weise spezifiziert ist, wirkt sich wesentlich auf die Wahl sprachlicher Mittel aus.[4]

---

1) Vgl. S. 6 der eigenen Arbeit

2) Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?, S. 104

3) Vgl. Habermas, J.: a.a.O., S. 104

4) Unter diesem Horizont lassen sich gleichfalls die in Abschnitt "Adressat der Äußerungen" beschriebenen Resultate verstehen.

# 7. Der Einfluß funktionaler Aspekte auf die Wahl sprachstruktureller Mittel

## 7.1. Zur Bedeutung differenter funktionaler Perspektiven

In den Analysen des vorigen Kapitels zum Einfluß des Adressaten bzw. des Themas auf kindliches regulatives Sprechen wurde das Material stets unter dem Aspekt der gleichen Kategorien (Äußerungstypen a) bis f)) betrachtet, in der Absicht, aus dem quantitativen Erscheinungsbild Aufschlüsse über die Bedeutung einzelner Wirkungsfaktoren zu erhalten. Nun wird, um die Notwendigkeit eines funktionalen Ansatzes zu belegen, die analytische Perspektive erweitert. Gerade der Faktor "Thema", dessen Rolle bisher auf verschiedene Weise untersucht wurde, bekommt einen anderen Stellenwert, wenn man bedenkt, wie stark ein anderer, damit zusammenhängender Gesichtspunkt die Wahl sprachlicher Mittel beeinflussen kann. "In einigen Untersuchungen haben sich Unterschiede herausgestellt, die mehr davon abzuhängen scheinen, was die Person mit dem Thema anfangen sollte, als von dem Thema selbst."[1)]

In der Rubrik "Aufgabe" wird hier von Cazden ein Problem thematisiert, das mit der genuinen Sichtweise funktionaler Sprachbetrachtung verbunden ist.

Ohne daß die Relevanz etwa der Bedeutung des Themas für die Ausprägung von Sprechen bestritten wird, konzentriert sich die Betrachtung im folgenden auf den Aspekt, wie mit einem Thema umgegangen werden soll, d.h. welche funktionale Perspektive im Zusammenhang mit einem Thema naheliegt oder nahegelegt wird. Dabei wird erwartet, daß eine vergleichende Analyse im Gegensatz zu den zweifellos wichtigen "Mikro-Unterschieden" einer rein thematischen Untersuchung hier zu sprachlichen "Makro-Unterschieden" vorstoßen kann.

---

1) Cazden, C.B.: Die Situation. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, S. 282

In welcher Weise Sprecher zu einem Gegenstand Stellung nehmen, welche Gesichtspunkte sie in ihren Äußerungen realisieren, bestimmt sich im Falle des "natürlichen" Alltagsgesprächs aufgrund verschiedener Momente, die zusammen ein Rahmengefüge bilden. Einen wichtigen Aspekt dieses Gefüges stellt dabei der vorausgehende Gesprächsakt dar, der häufig eine spezifische Ausprägung der folgenden Äußerungen nahelegt.[1] Es scheint terminologisch angebracht, hier eher von "Nahelegung" als von "Determination" zu sprechen. Henne/Rehbock, die den Begriff "Determination" verwenden, sehen sich genötigt, ihn zu relativieren, indem sie zugeben: "Der Antwortende besitzt nicht nur die Freiheit, unter den determinierten Erwiderungsalternativen entsprechend seinen Interessen zu wählen, sondern vermag sich ihnen überhaupt oder teilweise zu entziehen - unter Umständen jedoch mit negativen Auswirkungen auf den Gesprächsverlauf."[2]

Nach den Ergebnissen der eigenen Untersuchung, deren unterschiedlicher Status im Vergleich zur Erforschung von Alltagsgesprächen bereits betont wurde, läßt sich feststellen, daß die im Zusammenhang mit entsprechendem Bildmaterial realisierten Äußerungen des Versuchsleiters als "vorausgehender Gesprächsakt" die daraufhin erfolgenden sprachlichen Reaktionen der Kinder wesentlich mitbeeinflussen. In relativer Abhängigkeit von nahegelegten funktionalen Perspektiven variiert die Anwendung sprachlicher Mittel. Diese These soll anhand eigenen Datenmaterials gestützt werden.

### 7.2. Kontrastierung "Regulatives Sprechen" - "Narratives/Deskriptives Sprechen"

Zur Evozierung der regulativen Funktion kindlichen Sprechens wurde die Präsentation des Bildmaterials vom Versuchsleiter stets mit der Abschlußfrage beendet: "Stell dir mal vor, du bist der Junge / das Mädchen, was sagst du zu....?"

---

1) Vgl. Schwitalla, J.: Dialogsteuerung, S. 87 ff.

2) Henne, H./Rehbock, H.: Einführung in die Gesprächsanalyse, S. 211

In der Erwartung, eine andere Fragestellung lege auch andere Funktionsbereiche kindlichen Sprechens nahe, wurde zu Beginn der Präsentation bei einer Situation (Situation IV) stets gefragt: "Was glaubst du, was da passiert ist?" Die Intention dieser Kontrollfrage, die in derselben oder einer ähnlichen Form zugleich die klassische Bitte um Auskunft der meisten traditionellen Untersuchungen zur kindlichen Sprache ist, ging dahin, eine narrative bzw. deskriptive Anwendung sprachlicher Mittel auszulösen.

Die Situation IV ("Feuer") wurde primär deshalb gewählt, weil sie aufgrund ihres sensationellen, persönliche Anteilnahme bewirkenden Charakters als äußerungsevozierender Kontext geeignet schien.[1] Es folgt eine Gegenüberstellung kindlicher Äußerungen zu Situation IV, die einmal im Anschluß an eine Nahelegung der regulativen Funktion (vgl. Hallidays "Do as I tell you"-Sprachmodell[2]), zum anderen im Anschluß an eine Nahelegung der narrativen bzw. deskriptiven Funktion (vgl. Hallidays "I've got something to tell you"-Sprachmodell[3]) realisiert worden sind. Dabei werden nur Äußerungen derjenigen Kinder aufgeführt, die sich in beiden Funktionszusammenhängen sprachlich artikuliert haben.

Äußerungen zu Situation IV

| | Narrative/Deskriptive Funktion | Regulative Funktion |
|---|---|---|
| 3 w : | die hat mit Feuer gespielt un da is des Papier vorgebrennt | wart die Mutti kommt jetz oder der Vater |
| 4 w : | das Mädchen hat mit dem Feuer gespielt und dann ist das alles ande dann brennt das auf einmal alles an un der große Junge kommt her | du darfst doch nich mit Feuer rumspielen nachher zündest du noch die ganze Wohnung an |

1) Vgl. zum Einfluß affektiver Momente auf die Bereitschaft zu sprachlicher Aktivität etwa: Cazden, C.B.: a.a.O., S. 280 f.

2) Vgl. Halliday, M.A.K.: Explorations in the functions of language, S. 17

3) Vgl. Halliday, M.A.K.: S. 16

| | | |
|---|---|---|
| 5 m : | m der Junge hat da sein Feuer macht dann brennt das ganze Haus | Böser |
| 7 w : | da is Feuer im Haus | ich ruf jetz die Feuerwehr an und die soll das Feuer löschen und dann nehm ich dir die Streichhölzer weg |
| 9 w : | ah jetz weiß ich hat Zeitung genommen und hat n Streichholz angemacht und hat das dann dranjemacht | glaub du bis verrückt |
| 10 m : | Feuer an | das sag ich meiner Mutti |
| 15 m : | s Mädchen hat die Kerze angezündet und denn ist die Kerze angebrannt und dann liegt jetz alles auf dem Boden von dem brennendm Zeug | ich hol jetz schnell die Mutter die soll die Feuerwehr anrufen die Feuerwehr |
| 18 w : | da brennt Feuer da hat das Kind mit n n Streichholz rumgespielt un da is auf einmal Feuer gekommen | hör auf das Haus kann anbrennen |
| 19 m : | m da brennts | ich hol die Feuerwehr |
| 20 m : | das Mädchen hat da Feuer angemacht mit Streichhölzern und da kommt der große Bruder und will das auspusten | puste das Feuer aus |
| 21 m : | da brennd es | m tu das wieder ausmachn |
| 23 w : | s Kind machtFeuer und das darf man nicht mit Feuer am Feuer verbrennt man sich | m hör auf de m verbrennst dich |
| 24 w : | da is was aus Papier in Brand gegangen hat das kleine Mädchen mit den Streichhölzern gemacht | m das darfst du nich mehr machen mit Streichhölzern spielen |
| 25 w : | das das Haus kann abbrennen | mach du dat aus oder ich hol ein Eimer Wasser und schütte das dadüber |
| 26 w : | das brennt | laß das liegen |
| 27 w : | da hat ein Mädchen eine Flamme auf Feuer gemacht | äh hör auf sonst brennt das ganze Zimmer |
| 28 m : | da hat der Jung mit Streichhölzern gespielt und da is das einfach angebrannt | m du darfst nich mit Streichhölzern spielen |
| 29 m : | da wollte das Mädchen ne Kerze anzünden und da Feuer machen das wollt das da Zeitungen reinwerfen in den Feuer is die Zeitung war da m brennen und dann is sind Flammen runter- | ja dann würd ich sagen puste das schnell aus |

gefallen der Boden brennt zwei Feuerflammen da liegen noch paar Streichhölzer und dann da brennts es und das Mädchen schreit Hilfe und der Junge knallt die Tür auf und rast rein

31 w : der Junge spielt mit n Streichhölzern und da kommt der Bruder und der sieht das — Hilfe

32 m : da s was verbrannt — ei da schimpft die Mutter

7.2.1. Analytischer Rahmen und Klassifikationsprobleme

Der Analyse dieser Äußerungen stellt sich erneut das Problem, welche Einheiten ausgegrenzt und welche Beschreibungskategorien angewendet werden sollen, um zu einer sinnvollen Kontrastierung zu gelangen. Es wird zu lösen versucht, indem auf Kriterien der Grammatik rekurriert wird. "In heuristischer Absicht können geschriebensprachlich kodifizierte Normen und daraus gewonnene grammatische Kategorien bei der Untersuchung der gesprochenen Sprache zunächst herangezogen werden."[1] Dabei gerät jedoch die Eigengesetzlichkeit der Gesprochenen Sprache nicht aus dem Blick, sondern alle im Material auftretenden Besonderheiten werden einzeln registriert und kommentiert.

Die grammatische Reduktion von Äußerungen erfolgt im Rückgriff auf eine Definition des Satzbegriffes von Jespersen: "A sentence is a (relatively) complete and independent human utterance - the completeness and independence being shown by its standing alone or its capability of standing alone..."[2] Diese Bestimmung korrespondiert, wie das Material Gesprochener Sprache zeigt, freilich nicht stets mit der Dudenbestimmung, die Sätze als bestehend aus Subjekt und Prädikat bzw. Prädikatsverband beschreibt.[3]

---

1) Schank, G./Schoenthal, G.: Gesprochene Sprache, S. 57

2) Jespersen, O.: Analytic Syntax, S. 307

3) Vgl. Duden Grammatik 1973, S. 479/1166

Beispiel a) Einfache Äußerung:

7 da is Feuer im Haus

Beispiel b) Zusammengesetzte Äußerung:

29 da hat der Jung mit Streichhölzern gespielt und da is das einfach angebrannt

Im Sinne der oben angeführten Definitionen besteht diese komplexe Äußerung aus zwei selbständigen Sätzen.

Wendet man diese, im wesentlichen auf der "Weglaßprobe"[1] basierende Einteilungsmethode an, so läßt sich ein Großteil der kindlichen Äußerungen damit erfassen.

Folgende Äußerungen bzw. Äußerungsteile erweisen sich jedoch als schwierig einzustufen:

Narrative/Deskriptive Funktion

Fehlende Prädikatsrealisierung

- 4: ... und dann ist das alles ande dann brennt das auf einmal alles an
- 10: Feuer an

Bei Äußerung 4 handelt es sich um eine nicht zu Ende geführte Satz- bzw. Teilsatzrealisierung, die möglicherweise an der Perfektbildung von "brennen" scheitert und gleich darauf mit einer präsentischen Form von "brennen" angegangen und zum Abschluß gebracht wird. "... und dann ist das alles ande" wird dennoch als selbständige Äußerungseinheit betrachtet, weil die fehlende Perfektpartizip-Form aus dem Zusammenhang der Äußerungsteile ergänzt werden kann. Im Falle der Äußerung 10 läßt sich das Prädikat ebenfalls erschließen.

Fehlende Subjektrealisierung

- 9: ... hat Zeitung genommen und hat n Streichholz angemacht und hat das dann dranjemacht

---

1) Vgl. Duden Grammatik 1973, S. 478/1166

Die Äußerung enthält kein explizites Subjekt, wird aber dennoch als selbständig gewertet. (Siehe unten)

Fehlende Realisierung des Akkusativobjekts

- 24: ... hat das kleine Mädchen mit den Streichhölzern gemacht

In diesem Fall fehlt das grammatisch notwendige Akkusativobjekt. Es wird dennoch in der gleichen Weise wie bei Äußerung 9 verfahren. "Wie man sieht, sind die fehlenden Einheiten leicht und eindeutig zu ergänzen. Offenbar sind also vollständige Sätze im Sinn der Duden-Satzdefinition intendiert, aber aus nicht ohne weiteres angebbaren Gründen bzw. aus Formuliereile etc. nicht realisiert."[1)]

Regulative Funktion

Fehlende Subjektrealisierung

- 18: hör auf...
  sowie andere Imperative der 2. Person Singular

Diese Äußerungsteile werden als selbständig gewertet, weil das Subjekt in der Verbalform enthalten ist.[2)]

- 9: glaub...
- 31: Hilfe

Beide Fälle werden als selbständige Äußerungseinheiten aufgefaßt.[3)]

Anredenominativ

- 5: Böser

Interjektion

- 32: ei...
  (ei gesprochen wie engl. Buchstabe a)

---

1) Schank, G./ Schoenthal, G.: a.a.O., S. 56 f.
2) Vgl. Duden Grammatik 1973, S. 530/1240
3) Vgl. zur Auslassung des pronominalen Subjekts Duden Grammatik 1973, S. 586/1381; Zur Ersparung von Redeteilen aus inhaltlichen Gründen Duden Grammatik 1973, S. 585/1381

Anredenominativ und Interjektion lassen sich mit der Kategorie der Grammatik nicht auf syntaktische Grundmuster zurückführen. Wenn sie dennoch als selbständige "Sätze" gewertet werden, so geschieht dies unter Anwendung der Kompetenz des Interpreten. Das vokativische "Böser" kann durch "Du bist ein Böser", die Interjektion "ei" durch Sätze wie "Paß auf; hört mal her" oder ähnliches paraphrasiert werden.[1)]

Ein letztes Einteilungproblem bleibt zu erwähnen:

- 9: ah jetz weiß ich...
- 29: ja dann würd ich sagen...

Diese beiden Einleitungsformulierungen kann man zu Recht als selbständige Einheiten ansehen. Unter der hier vorliegenden Fragestellung, die einen Vergleich zwischen narrativ/deskriptivem und explikativem Sprechen bei Kindern intendiert, werden sie jedoch nicht in Rechnung gestellt, weil sie keinen thematischen Bezug zu dieser Fragestellung aufweisen und als eine Art von "veräußerlichtem" Denken erscheinen.[2)]

### 7.2.2. Darstellung der Ergebnisse

Nachdem Prinzipien und Probleme der grammatischen Kategorisierung und analytischen Zerlegung von Äußerungen dargelegt sind, erfolgt eine vergleichende Betrachtung, die darauf zielt, aus funktionaler Perspektive Unterschiede in der Anwendung sprachlicher Möglichkeiten aufzuweisen.

---

1) Vgl. zum Status der Interjektionen Duden Grammatik 1973, S. 340/855 a)

2) Vgl. dazu S. 85 f. der eigenen Arbeit

Funktionale Perspektive / Gegenüberstellung I:
Realisierungen des Subjekts bzw. des Subjektstellvertreters

| | Narrative/Deskriptive Funktion | Regulative Funktion |
|---|---|---|
| Substantiv mit Artikel | 18 | 3 |
| Substantiv mit Artikel und attributiv gebrauchtem Adjektiv | 4 | 1 |
| Substantiv ohne Artikel | 6 | - |
| Demonstrativpronomen | 5 | 2 |
| Personalpronomen 3. Person Sg. Neutrum | 3 | - |
| Indefinitpronomen ("alles";"was";"man") | 6 | - |
| Personalpronomen 2. Person Singular | - | 14 |
| Personalpronomen 1. Person Singular | - | 8 |

Die Gegenüberstellung zeigt deutlich, daß im narrativ/deskriptiven Sprechen die Subjektrealisierungen stets unter dem grammatischen Aspekt der 3. Person erfolgen, während beim regulativen Sprechen die Personalpronomina der 1. und 2. Person Singular überwiegen.

Zwei Anmerkungen sind dieser Kontrastierung hinzuzufügen:

Narrativ/deskriptive Funktion:

- 23: s Kind macht Feuer und das darf man nich mit Feuer am Feuer verbrennt man sich

Hier geht das Kind offensichtlich aus der zuerst gewählten funktionalen Perspektive heraus und räsoniert über die Unerlaubtheit bzw. Gefährlichkeit eines Spiels mit dem Feuer.

Regulative Funktion:

Die im Material auftretenden sechs Realisierungen des Subjekts unter dem Aspekt 3. Person finden sich nur in zusammengesetzten Äußerungen und dabei niemals in der ersten Teiläußerung. Die erste Äußerungseinheit weist in den betreffenden Fällen stets Bezüge zu einer "Ich-Form" bzw. "Du-Form" des Subjekts auf.

Funktionale Perspektive / Gegenüberstellung II:
Realisierungen der Zeitform des Prädikats

| | Narrative/Deskriptive Funktion | Regulative Funktion |
|---|---|---|
| Perfektivische Formen | 18 | - |
| Präteritale Formen | 3 | - |
| Präsentische Formen | 23 | 27 |

Während das regulative Sprechen der Kinder in dieser Situation IV immer zu präsentischen Realisierungen des Prädikats greift, tauchen im narrativ/deskriptiven Sprechen verschiedene Zeitformen auf. Die Fragestellung "Was glaubst du, was da passiert ist?", die zusammen mit der Bildvorlage "Feuer" vorgelegt wurde, läßt, so kann man aufgrund der Sprachdaten vermuten, den Kindern die Wahl zwischen erzählendem und beschreibendem Sprechen und damit auch die Wahl zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsformen.

In diesem Zusammenhang ist noch ein weiterer Aspekt relevant, der aus der obigen Tabelle nicht abgelesen werden kann.

- 20: das Mädchen hat da Feuer angemacht mit Streichhölzern und da kommt der große Bruder und will das auspusten

In der zitierten sowie in fünf weiteren komplexen Äußerungen liegt zwischen den Teiläußerungen ein Tempuswechsel vor, der möglicherweise den Übergang vom narrativen zum deskriptiven Sprechen bzw. umgekehrt (Äußerung 18: da brennt Feuer da hat das Kind mit n n

Streichholz rumgespielt und da is auf einmal Feuer gekommen) signalisiert.

Wichtig ist hier allerdings eine Einschränkung.[1] Es scheint zwischen narrativem und deskriptivem Sprechen bei Kindern eher einen fließenden Übergang zu geben als eine klare Trennung, so daß sich relativ zur angewendeten Erhebungsmethode eine Betrachtung unter dem gemeinsamen Aspekt "narrativ/deskriptiv" legitimieren läßt.

Funktionale Perspektive / Gegenüberstellung III:
Realisierung der Einleitung von selbständigen Äußerungseinheiten

| | Narrative/Deskriptive Funktion | Regulative Funktion |
|---|---|---|
| Kopula ("und") | 5 | 1 |
| Temporaladverb ("dann") | 2 | - |
| Lokaladverb ("da") | 11 | 1 |
| Kopula + Adverb ("und dann";"und denn"[2]; "und da") | 10 | 1 |

Es zeigt sich ein deutliches Übergewicht der angegebenen Einleitungsformen bei Äußerungen, die im Zusammenhang mit der Evozierung deskriptiven/narrativen Sprechens realisiert wurden. Demnach scheint die spezifische funktionale Perspektive, auf der Beschreiben und Erzählen basieren, bei sechsjährigen Kindern das Prinzip der parataktischen Reihung von Aussagen nahezulegen.

Bei den narrativ/deskriptiven Äußerungen ergibt sich am Rande ein weiteres interessantes linguistisches Phänomen, das mit der Analyse des Adverbs "da" zusammenhängt. Entweder allein stehend oder

---

1) Ebenso bei der Erörterung der Partikel "da" vgl. S. 131

2) Hier tritt "denn" nicht als kausale Konjunktion, sondern als temporales Adverb auf. Vgl. Duden Grammatik 1973, S. 319, Anm. 2

in Kombination mit der Kopula "und" dient diese Partikel dazu, Äußerungen einzuleiten oder Teiläußerungen zu verbinden.

- 31: der Junge spielt mit n Streichhölzern und da kommt der Bruder...
- 28: da hat der Jung mit Streichhölzern gespielt und da is das einfach angebrannt

Anhand der beiden Beispiele wird erkennbar, daß die Partikel "da" nicht nur als lokales Adverb[1] im Sinne von "dort", sondern auch als temporales Adverb in Sinne von "dann"[2] verwendet werden kann. Im Hinblick auf sprachliche Mittel, die einen bestimmten funktionalen Gebrauch der Sprache indizieren, würde "da" in einer temporalen Verwendung (oft mit der Kopula "und" verknüpft) eher dem narrativen Sprechen zuzuordnen sein, während "da" als Lokaladverb eher dem deskriptiven Sprechen entspräche.

Innerhalb des regulativen Funktionszusammenhangs erscheinen bei den komplexen Äußerungen Einleitungsformen, die auf eine intendierte logische Beziehung zwischen zwei Äußerungseinheiten über ein parataktisches Verhältnis hinaus schließen lassen.

- 4: du darfs doch nich mit Feuer rumspielen nachher zündest du noch die ganze Wohnung an
- 27: äh hör auf sonst brennt das ganze Zimmer

Hier wird mit unterschiedlichen Mitteln[3] auf die möglichen Auswirkungen des in der ersten Äußerungseinheit kritisierten Verhaltens hingewiesen.

Um die Vermutung, das regulative Sprechen lege bei zusammengesetzten Äußerungen eher ein logisches Beziehungsverhältnis zwischen Teiläußerungen nahe als das narrativ/deskriptive Sprechen, werden

---

1) Vgl. Duden Grammatik 1973, S. 304/732 A

2) Vgl. Duden Grammatik 1973, S. 306/737 D

3) "Nachher" ist geschriebensprachlich Temporaladverb (Duden Grammatik, S. 306/737), wird hier jedoch offensichtlich im Sinne von "sonst" eingesetzt. "Sonst" wird in der Duden Grammatik unter dem Aspekt "Kausaladverb" als "konditional" geführt. Vgl. Duden Grammatik 1973, S. 311/752

im folgenden noch zwei asyndetisch verbundene komplexe Äußerungen analysiert.

- 18: hör auf das Haus kann anbrennen
- 23: hör auf de m verbrennst dich

Diese beiden zusammengesetzten Äußerungen weisen keine expliziten Hinweise darauf auf, wie das Verhältnis zwischen erster und zweiter Äußerungseinheit gedacht ist. Dennoch kann man sie unter Bezug auf Überlegungen von Boettcher und Sitta[1] so deuten, daß sie ein logisches Verhältnis zu erkennen geben. Der "kategoriale Wert" einer Beziehung, die zwischen Sätzen bzw. Teilsätzen eines Textes besteht, und der traditionell mit Begriffen wie "Kausalität", "Finalität", "Konditionalität" u.ä. umschrieben wird, läßt sich nach Boettcher und Sitta mittels differenter Strukturtypen realisieren. Im Zusammenhang mit dem ausdrücklich als vorläufig gekennzeichneten Begriff der Kausalität[2] als kategorialem Wert werden verschiedene Strukturtypen als äquivalent beschrieben, unter anderem auch eine Variante der konjunktionslosen Verbindung.

"(19) Er blieb daheim, er war völlig erschöpft"[3]

Das Entscheidende an diesem Beispiel ist nun, daß "kein spezifisches Kategoriensignal das Verstehen auf einen kategorialen Wert festlegt, sondern daß ein kategorialer Wert nur relativ zum Kontext und zum jeweiligen Beispielinhalt aufgrund der bloßen Aufeinanderfolge der beiden Setzungen interpretiert wird bzw. werden kann... auch in Beispielen wie (19) läßt sich lediglich sagen, daß in vielen Kontexten zwischen diesen beiden Setzungen der kategoriale Wert "kausal" vorliegen könnte."[4]

Auch hinsichtlich der beiden aus dem eigenen Material stammenden Äußerungen 18 und 23 kann man annehmen, daß zwischen den jeweili-

---

1) Vgl. Boettcher, W./Sitta, H.: Deutsche Grammatik III, S. 17 - 21
2) Vgl. Boettcher, W./Sitta, H.: a.a.O., S. 18
3) Vgl. Boettcher, W./Sitta, H.: a.a.O., S. 42
4) Vgl. Boettcher, W./Sitta, H.: a.a.O., S. 43

gen Teiläußerungen ein logisches Verhältnis intendiert ist, allerdings macht das Fehlen eines "Kategoriensignals" die eindeutige Zuordnung zu einem "kategorialen Wert" unmöglich.

### 7.2.3. Zusammenfassung

Im vorigen wurde mit verschiedenen grammatischen Kriterien nachgeprüft, welche Auswirkungen die nahegelegte funktionale Perspektive auf den Einsatz sprachstruktureller Mittel bei sechsjährigen Kindern hat. Dabei wurden nur drei ausgewählte Aspekte am Material behandelt, man könnte die Untersuchung gleichfalls auf andere sprachliche Phänomene ausweiten (etwa auf die Verwendung von Modalverben), m.E. haben die durchgeführten Auswertungen jedoch bereits jetzt ihr Ziel erreicht. Die zu Beginn dieses Kapitels formulierte Erwartung, daß die Anwendung sprachlicher Mittel wesentlich mit der Wahl einer bestimmten funktionalen Perspektive zusammenhängt, konnte hinsichtlich Realisierungen des Subjekts bzw. Subjektstellvertreters, Realisierungen der Zeitform des Prädikats und Realisierungen der Einleitung von selbständigen Äußerungseinheiten bestätigt werden. Je nachdem, ob die Kinder eine deskriptiv/narrative oder eine regulative Sprechweise wählen, variieren die in den Äußerungen auffindbaren strukturellen Typen. Im Zusammenhang mit solchen Differenzerscheinungen läßt sich daher, wie oben angedeutet, durchaus von "Makro-Unterschieden" sprechen, wobei deren Ursache in einer relativen funktionalen Gebundenheit sprachstruktureller Mittel gesehen wird.

## 8. Der Einfluß der Geschlechtszugehörigkeit auf die Wahl sprachstruktureller Mittel

Zu Ende des Abschnitts 3.3. wurde angedeutet, daß Untersuchungen zu einer Geschlechtsspezifik des Sprechens sich zwei grundlegenden Fragen stellen müssen, soweit sie den Nachweis von Unterschieden intendieren. Einmal ist zu klären, ob sich mögliche Differenzen als quantitative Unterschiede (Dimension "mehr"-"weniger") fassen lassen, zum anderen, ob mögliche Differenzen mit inhaltlichen Aspekten (Dimension der Andersartigkeit) zu tun haben. Um diesem allgemeinen Fragehorizont Rechnung zu tragen, setzt die analytische Auswertung des gewonnenen Sprachmaterials auf zwei verschiedenen Ebenen an.

Im Anschluß an empirische Untersuchungen, die unterschiedliches Sprachverhalten der Geschlechter in Bezug auf gefundene Quantitätsdifferenzen angenommen haben, wird eine quantitative Gegenüberstellung durchgeführt. Dabei erscheint als zentrale Kategorie wiederum die Kategorie des Äußerungstyps, die auch bei der Betrachtung unter situativen und funktionalen Gesichtspunkten den analytischen Rahmen mitkonstituiert hat.[1)]

Im einzelnen wird überprüft,

- ob sich Jungen und Mädchen der Stichprobe generell hinsichtlich ihrer Äußerungsbereitschaft unterscheiden,
- ob sich für die Geschlechter bestimmte Bevorzugungen von einzelnen Äußerungstypen nachweisen lassen,
- ob unter dem Gesichtspunkt der Komplexität von Äußerungen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen vorliegen.

Der zweite analytische Zugriff versucht herauszufinden, ob sich geschlechtsspezifische Differenzen in Bezug auf inhaltliche Eigenarten von Äußerungen nachweisen lassen. Im Bewußtsein der Probleme, die sich mit einem solchen inhaltsorientierten Zugriff verbin-

---

1) Vgl. zur genaueren Bestimmung Abschnitt 5.6. dieser Arbeit

den, wird dabei theoretischen und methodischen Fragen besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

## 8.1. Auswertung unter formalem Aspekt

Tabelle 1: Auswertung Mädchen/Jungen; Regulative Äußerungen, aufgeschlüsselt nach Situationen und Äußerungstypen

Darstellung 1: Jungen

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | - | |
| Sit. II | 4 | 5 | 1 | 1 | 1 | - | |
| Sit. III | 9 | 1 | - | - | - | - | |
| Sit. IV | 4 | 1 | - | - | 3 | 3 | |
| Sit. V | 7 | - | 1 | - | 2 | 1 | |
| Sit. VI | 5 | - | - | - | 4 | 1 | |
| Sit. VII | 3 | - | - | 2 | 2 | 1 | |
| Sit. VIII | 1 | - | - | 1 | 6 | 1 | |
| | 34 | 10 | 3 | 6 | 20 | 7 | S = 80 |

Darstellung 2: Mädchen

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I | 3 | 1 | - | - | - | 2 | |
| Sit. II | 2 | - | 3 | 1 | 2 | 1 | |
| Sit. III | 9 | - | - | - | 2 | 1 | |
| Sit. IV | 7 | 2 | - | 1 | 1 | 1 | |
| Sit. V | 8 | 1 | 1 | - | - | - | |
| Sit. VI | 6 | - | - | 1 | 3 | - | |
| Sit. VII | 6 | - | - | 1 | 1 | 1 | |
| Sit. VIII | 2 | - | - | 1 | 4 | 3 | |
| | 43 | 4 | 4 | 5 | 13 | 9 | S = 78 |

Ein Vergleich der Gesamtzahlen aller Äußerungen, aufgeschlüsselt nach Jungen und Mädchen, zeigt eine hohe Übereinstimmung zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Bereitschaft, sich im gegebenen Anforderungsrahmen regulativ zu äußern (Jungen: 80 Äußerungen; Mädchen: 78 Äußerungen). Damit bestätigt sich zudem die Erwartung, daß keines der beiden Geschlechter durch die Erhebungsanlage und die Art der gewählten Stimuli prinzipiell benachteiligt ist.

Hinsichtlich einer geschlechtsspezifischen Bevorzugung bestimmter Äußerungstypen treten zwar leichte Unterschiede auf (etwa bezüglich der Äußerungstypen a), b) und e)), diese Unterschiede sind jedoch m.E. zu gering, als daß man hier von einer wesentlichen Differenz zwischen Jungen und Mädchen sprechen könnte.

Tabelle 2: Auswertung Jungen/Mädchen; Komplexe regulative Äußerungen, aufgeschlüsselt nach Situationen und Äußerungstypen

Darstellung 1: Jungen

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I | 1 | 1 | 1 | - | - | - |
| Sit. II | 1 | 3 | - | - | 1 | - |
| Sit. III | 4 | 1 | - | - | 1 | - |
| Sit. IV | - | - | - | - | 1 | 1 |
| Sit. V | 5 | - | 1 | - | 1 | 1 |
| Sit. VI | 4 | - | - | - | 2 | - |
| Sit. VII | 3 | - | - | - | - | 1 |
| Sit. VIII | - | - | - | 1 | 1 | 1 |

S = 36

Darstellung 2: Mädchen

| | a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sit. I | 2 | - | - | - | - | - |
| Sit. II | 1 | - | 2 | - | 1 | - |
| Sit. III | 1 | - | - | - | 1 | - |
| Sit. IV | 5 | 1 | - | 1 | 1 | - |
| Sit. V | 4 | - | - | - | - | - |
| Sit. VI | 4 | - | - | - | 1 | - |
| Sit. VII | 1 | - | - | - | 1 | - |
| Sit. VIII | - | - | - | - | 1 | - |

S = 28

Bei einer Analyse der kindlichen Äußerungen unter dem Gesichtspunkt der Komplexität, d.h. bei Auszählung und Gegenüberstellung von Äußerungen, die mehr als eine Satz- bzw. satzähnliche Konstruktion aufweisen[1] stellt sich heraus, daß die Jungen der untersuchten Stichprobe etwas mehr komplexe Äußerungen realisiert haben als die Mädchen (36 gegenüber 28). Dieses Ergebnis läßt sich zwar mit älteren Resultaten von Templin in Verbindung bringen, die gleichfalls hinsichtlich des Komplexitätsgrades bei sechsjährigen Kindern leichte, aber nicht signifikante Vorteile der Jungen sieht[2], sollte jedoch in seiner Bedeutung nicht überschätzt werden.

## 8.2. Auswertung unter inhaltlichem Aspekt

Die quantitative Analyse kindlicher regulativer Äußerungen, die Unterschiede beim Gebrauch sprachlicher Strukturmittel zwischen den Geschlechtern aufdecken sollte, hat gezeigt, daß solche Unterschiede, falls überhaupt vorhanden, außerordentlich gering sind.

---

1) Vgl. dazu die Ausführungen in Abschnitt 5.3. dieser Arbeit

2) Vgl. Templin, M.C.: Certain language skills in children - their development and interrelationships, S. 145 f.

Wie dieses Resultat mit anderen Forschungsergebnissen zum gleichen Gegenstand vereinbart werden kann, soll in der Diskussion zu Ende dieses Kapitels näher ausgeführt werden. Es schließt sich hier allerdings eine Frage an: Kann es nicht sein, daß die geschlechtsspezifischen Differenzen im Sprachgebrauch sich nicht bei Anlegen eines formalen Rasters, das mit primär syntaktisch definierten Äußerungstypen operiert, herauskristallisieren, sondern daß solche Unterschiede eher mit inhaltlichen Aspekten der verwendeten Sprache zu tun haben?

Um diese Hypothese zu überprüfen, wird eine inhaltlich orientierte Analyse des erhaltenen Sprachmaterials versucht.

### 8.2.1. Theoretische und methodische Probleme

In einer Darstellung der Inhaltsanalyse ("content analysis") als einer Methode empirischer Sozialforschung schreibt Friederichs: "Die Analyse von Inhalten geschieht durch ein Kategoriensystem, nach dem die Einheiten des Materials in den problemrelevanten Dimensionen codiert werden."[1] Ein wie immer beschaffenes Kategoriensystem muß demnach die Maßstäbe bereitstellen, mit denen man inhaltlichen Eigenarten von Texten auf die Spur kommen will. Diese Aufgabe, ein sinnvolles Ensemble von Kategorien zu entwerfen und zu begründen, betrifft, weil der gleiche Problemhorizont dahinter steht, nicht nur die "content analysis"[2], sondern gleichermaßen alle Verfahren, die sich inhaltlich mit sprachlichen Äußerungen beschäftigen, seien es lexikalische, semantische oder pragmatische Untersuchungen.

---

1) Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, S. 316

2) Vgl. zum Anwendungsbereich der "Inhaltsanalyse" Friedrichs, J.: a.a.O., S. 317 f.

Eine genauere Betrachtung neuerer Arbeiten zur kindlichen Sprache, die inhaltliche Aspekte berücksichtigen[1], ergibt, daß dieses fundamentale Problem z.T. nicht in ausreichendem Maße gesehen wird. Neuland etwa charakterisiert ihr methodisches Vorgehen bei der Analyse von Bedeutungen in der folgenden Weise: "... zunächst habe ich alle von einem Reizwort hervorgerufenen Reaktionen im Assoziationstest von Mittelschicht und Unterschicht gesammelt und sie sodann mit Hilfe einiger übergeordneter inhaltlicher Kategorien je nach ihrem Inhalt und ihrer Beziehung zum Reizwort zu Gruppen zusammengefaßt, welche eben die Bedeutungselemente des Begriffs repräsentieren."[2] So sinnvoll dieses Vorgehen erscheint, um anhand spezifischer Parameter unterschiedliche Bedeutungsrealisierungen von Kindern in den Griff zu bekommen, so sehr vermißt man hier eine Erörterung der leitenden Gesichtspunkte, aufgrund derer Neuland zu ihren kategorialen Schemata gelangt, zumal der semantische Aspekt in starkem Maße die These von der Existenz klassenspezifischer Sprachen stützt.[3]

Webers Untersuchung zielt darauf, instruktive Äußerungen von Kindern verschiedenen Alters im Sinne der Sprechakt-Theorie nach zugrundeliegenden Kommunikationsebenen zu betrachten und Inhalts- wie Beziehungsaspekte am Material aufzuweisen. Von diesem Ansatz ausgehend werden Kategorienlisten erstellt, die eine Differenzierung zwischen "kognitiv-verbalen" und "kommunikativ-verbalen" Eigenarten des Sprechens ermöglichen sollen. Während jedoch die kategorialen Bezugspunkte zum "kognitiv-verbalen" Aspekt auf den Situationskontext der Instruktion bezogen und in sich geschlossen dargestellt werden[4], bleibt der Kriterienkatalog zur Erfassung "kommunikativ-verbaler" Aspekte aufgrund seiner Heterogenität und mangelnden Explizitheit etwas unbefriedigend.[5]

---

1) Es wird Bezug genommen auf: Neuland, E.: Sprachbarrieren oder Klassensprache? Weber, U.: Kognitive und kommunikative Aspekte der Sprachentwicklung. Hoffmann, L.: Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter

2) Neuland, E.: a.a.O., S. 138

3) Vgl. Neuland E.: a.a.O., S. 207

4) Vgl. Weber, U.: a.a.O., S. 65 - 72

5) Vgl. Weber, U.: a.a.O., S. 93 - 95

Hoffmann hat es sich in seiner Arbeit u.a. zur Aufgabe gemacht, "Direktive mit Sprecherpräferenz" bei Kindern genauer zu untersuchen. Dies geschieht unter Anwendung einer Analyse, die den performativen Aspekt von Äußerungen faßbar machen soll. Aufgrund der Erkenntnis, daß aus den Oberflächenmerkmalen einer Äußerung nicht ohne weiteres abgelesen werden kann, welchen Charakter eine Äußerung aufweist, orientiert sich Hoffmann an Faktoren wie "Dominanz" oder "Verfügung über Sanktionsmöglichkeiten", deren unterschiedliche Ausprägung letztlich als Definitionsgrundlage zur Klassifizierung von Direktiven fungiert. Das heißt, was etwa ein Befehl ist, bestimmt sich nicht primär aus der sprachlichen Gestalt von Äußerungen, sondern aus einem dem Sprecher tatsächlich verfügbaren oder zugeschriebenen Repertoire an Machtmitteln und seiner personellen Überlegenheit. Diese Eigenart des Sprechers läßt den Hörer eine Äußerung als "Befehl" verstehen. So kommt es dazu, daß Hoffmann ähnlich ausgeprägte Äußerungen wie "Ich will dieses." und "Ich möchte 'ne Kette ham." einmal als "Befehlen" und im zweiten Fall als "Auffordern" wertet[1], weil "Befehlen" und "Auffordern" sich eben darin unterscheiden, daß beim "Befehlen" der Sprecher Sanktionsgewalt hat.[2] In Bezug auf die genannten Äußerungen erklärt Hoffmann: "Bei den Sprechhandlungen des BEFEHLENS liegt eine - im Soziogramm belegte - Dominanzposition des Sprechers vor. In anderen Fällen sind entsprechende Äußerungen als EINEN WUNSCH AUSDRÜCKEN einzustufen."[3] Zentrale Kategorien, die zur inhaltlichen Annäherung an kindliche, direktive Äußerungen dienen, sind also bei Hoffmann die Begriffe "Dominanz" und "Sanktionsgewalt". Um die Problematik einer Rückführung auf diese Kategorien, die ihrerseits von Hoffmann als quasi-voraussetzungslos behandelt und nicht weiter expliziert werden, deutlich zu machen, wird ein Ergebnis der Untersuchung zitiert. Dreijährige Kinder verwenden nach Hoffmann bei der Thematisierung von Präferenzstrukturen deshalb keine Befehle, weil sie noch nicht über die nötige Dominanzposition und Sanktionsgewalt verfügen, also gewissermaßen noch zu

---

1) Vgl. Hoffmann, L.: a.a.O., S. 265

2) Vgl. Hoffmann, L.: a.a.O., S. 246

3) Hoffmann, L.: a.a.O., S. 266

klein für Befehle sind. "Es ist daher kaum überraschend, daß die Dreijährigen in der Matrix fehlen; sie können aufgrund ihres Entwicklungsstandes fast nur auf Gleichaltrige Einfluß nehmen."[1] Zu einer solch weitreichenden Folgerung kann Hoffmann, um ihn theoretisch und nicht lebensweltlich zu kritisieren, nur kommen, weil der Begriff der Dominanz ideal mit dem höheren Alter gekoppelt und die Frage möglicher Sanktionsformen (bei Dreijährigen etwa Kreischen, Schreien u.ä.) nicht erörtert, sondern ausgeklammert wird.

Ein weiteres Problem, das mit der Bildung von Kategorien und deren Adäquatheit zusammenhängt, muß diskutiert werden. Es bezieht sich auf die Frage, ob das Verstehen von kindlichen Verhaltensweisen durch erwachsene Beobachter dem Verstehen durch kindliche Interaktionspartner gleichzusetzen ist. Ohne daß hier die Argumente, die bei der Diskussion dieser Frage aufgetaucht sind[2], im einzelnen repetiert werden sollen, ist es wichtig, auf die zumindest partielle Eigenständigkeit kindlicher Handlungs- und Verstehenssysteme hinzuweisen. Stellt man eine solche mögliche Eigenständigkeit nicht als relativierendes Moment in Rechnung, so postuliert man eventuell die Angemessenheit der Kategorien, anstatt sie zu erreichen.

Eine Zusammenfassung der am Beispiel einschlägiger inhaltlicher Analysen entwickelten Probleme zeigt, daß Schwierigkeiten vor allem in Bezug auf relative Beliebigkeit, Unklarheit/Heterogenität und mangelnde Angemessenheit von Kategorien auftreten.

Im Anschluß an die Kategorienbildung erhebt sich stets die Frage nach der Indikatorenwahl, d.h. welche im Material auffindbaren Merkmale werden herangezogen, um eine Einordnung in den kategorialen Rahmen durchzuführen? Es wurde bereits angedeutet, daß die einzelnen Untersuchungen hier weitgehend intuitiv verfahren und auf Urteilen des sprachkompetenten Forschers basieren. Ein Bei-

---

1) Hoffmann, L.: a.a.O., S. 268

2) Vgl. dazu: Biere, B.U.: Kommunikation unter Kindern, S. 194; Hoffmann, L.: a.a.O., S. 248 f.

spiel zur Illustration: Neulands im Assoziationstest erhaltenes Sprachmaterial besteht aus Sätzen und satzähnlichen Formen. Welche Merkmale nun als entscheidend für die Klassifikation gelten, anders gesagt, welche spezifischen Selektions- und Reduktionsprozeduren angewendet werden, wird freilich nicht erklärt.[1)]

Aus der Darstellung von Schwierigkeiten, die mit einer inhaltlichen Analyse verknüpft sind, werden für das eigene Verfahren die zwei folgenden Konsequenzen gezogen:

- Eingeständnis des interpretativen Zugriffs.

  Das an Kategorienbildung und Indikatorenwahl gezeigte Dilemma inhaltlicher Analysen resultiert m.E. nicht daraus, daß die jeweiligen Untersuchenden nicht in der Lage gewesen wären, "richtige" Kriterien für ihre Auswertung zu finden. Es spiegelt vielmehr den hermeneutischen Zusammenhang wider, in den jede inhaltliche Betrachtung eingebettet ist. Insoweit eine Analyse unter inhaltlichen Aspekten konstitutiv auf Verstehensentwürfe angewiesen ist, muß sie, wenn sie schon nicht die Bedingungen ihrer eigenen Methode explizieren kann oder will, doch zumindest eine gewisse Relativität ihrer Aussagen konzedieren. "Ich kann den Argumenten, die das Verstehen des Beobachters und Beschreibenden begründen, folgen, aber ich muß sie nicht akzeptieren, ich kann andere Kriterien finden, die ein anderes Verstehen und eine andere Beschreibung begründen würden, aber beliebige subjektive Freiheit habe ich in meinem Verstehen nicht. Meine Kriterien und Begründungen müssen in dem Sinn intersubjektiv sein, daß andere Partner in der betreffenden (wissenschaftlichen) Kommunikationsgemeinschaft die Begründungen prinzipiell verstehen und in ihren Beschreibungen ähnliche Kriterien verwenden können müssen."[2)]

---

1) Vgl. dazu etwa das Bedeutungsspektrum des Begriffs "toben" Neuland, E.: a.a.O., S. 144 f.

2) Biere, B.U.: a.a.O., S. 44

- Auflistung sämtlicher unter Kategorien subsumierter Äußerungen

  Anders als in vielen Arbeiten, die exemplarisch ausgewählte Einzeläußerungen anführen, um die Zuordnung zum kategorialen Rahmen zu demonstrieren, werden im folgenden alle im Klassifikationsschema verorteten Äußerungen aufgelistet. Diese Ausführlichkeit führt dazu, daß nicht nur die ideal passenden Sprachproduktionen der Kinder in die Darstellung aufgenommen werden, sondern daß zugleich auch ein Licht auf die - oft gerade linguistisch interessantesten - Problemfälle fällt.

### 8.2.2. Inhaltliche Bestimmung und Gruppierung regulativer Äußerungen durch ein analytisches Raster

Ausgangspunkt für die Erstellung eines inhaltlich operierenden Rasters ist die Annahme, daß Sprechen als Mittel des Verhaltens eingesetzt wird, um bestimmte Ziele zu erreichen. Greift man den Teilbereich des regulativen Sprechens heraus, wie es in dieser Arbeit geschieht, so geht es dabei im engeren Sinne um die Beeinflussung des Verhaltens eines Gegenübers. Um auf ein solches Verhalten einzuwirken, steht dem Sprecher eine Fülle von Möglichkeiten offen, unter denen er im Sinne einer Zweck-Mittel-Relation wählen kann. Er entscheidet sich für die Anwendung bestimmter Varianten des Sprachverhaltens, von denen er erwartet, daß sie für die Bewältigung einer sozialen Situation besonders geeignet sind. Diese Entscheidung kann nach rationaler Abwägung ("Strategie"), sie kann aber auch weitgehend unbewußt, aufgrund von internalisierten Mustern erfolgen ("Routinetechnik"). Gemeinsam ist beiden Reaktionsweisen jedoch der Bezug auf die intendierte Beeinflussung des Gegenübers und seines Verhaltens. Wendet man diese Überlegungen auf die kindlichen Äußerungen an, die der Untersuchung zugrunde liegen, so stellen sich diese als Realisierungen von regulativen Wahlen dar, die grammatisch-lexikalisch kodiert sind. Die Erstellung eines analytischen Rasters verfolgt nun primär den Zweck, die verschiedenen Äußerungen unter inhaltlichen Gesichtspunkten zu Gruppen zu ordnen, um mit Hilfe einer interpretativen Methode Aufschluß über die Existenz differenter "Strategien" oder "Routine-

techniken" bei sechsjährigen Kindern zu erhalten. Anders gesagt: auf der Basis tatsächlich realisierter Äußerungen soll rekonstruiert werden, zwischen welchen alternativen Wegen der verbalen Partnerbeeinflussung die Kinder gewählt haben. Mit dieser Formulierung wird gleichzeitig eingeräumt, daß nur in sehr begrenztem Maße Aussagen zur "Regulativen Kompetenz" des Kindes gemacht werden können. Weder sind die generalisierten Reaktionsweisen so zu verstehen, daß sechsjährige Kinder nur über diese Varianten verfügten, noch sind sie die einzigen, die im Kontext regulativen Sprechens zur Anwendung gebracht werden können. Ihre Darstellung ermöglicht jedoch einen Einblick in das Repertoire von Mitteln, das Kinder besitzen, um auf ihre Partner einzuwirken.

Bei der Gewinnung von analytischen Kriterien, mit denen Äußerungen inhaltlich unterschieden werden sollen, wird auf die spezifischen Erhebungssituationen rekurriert. Diese Situationen sind, wie oben ausgeführt[1)], stets auf die Evozierung regulativen Sprechens angelegt. Sie enthalten eine Konstellation, bei der sich ein Sprecher, ein Adressat und ein Verhalten, das zum regulativen Sprechen Anlaß gibt, identifizieren lassen. Das Verhalten kann in den zugrunde gelegten Fällen als "problematisch" bezeichnet werden.

Korrespondierend mit den drei genannten Aspekten ergeben sich die Hauptkategorien einer Gruppenbildung von regulativen Äußerungen:

- Bezug auf den sich problematisch Verhaltenden
- Bezug auf den vom problematischen Verhalten Betroffenen
- Bezug auf das problematische Verhalten

Sind diese inhaltlichen Einteilungskriterien im wesentlichen aus dem Situationszusammenhang regulativen Sprechens abgeleitet und relativ gesichert, so bringt die Einführung von Subkategorien Probleme mit sich, weshalb ihr Status besonders gekennzeichnet werden muß. Die Subkategorien lassen sich zwar im Sinne interpretativer Plausibilität auf Eigenarten der realisierten Äußerungen zurück-

---

1) Vgl. Abschnitt 4.2.3. dieser Arbeit

führen, ihre Auswahl, Gewichtung und Eignung, relevante Bedeutungskontraste zu erfassen, kann jedoch letztlich nur mit der Entscheidung des Interpreten begründet werden.[1)]

Zum Zweck der inhaltlichen Untersuchung wird ein analytisches Raster konzipiert.[2)] Mit Hilfe eines solchen Rasters sollen die kindlichen regulativen Äußerungen erfaßt werden, die im Zusammenhang der Situationen I bis VII realisiert worden sind. Diese Situationen sind dadurch gekennzeichnet, daß der Sprecher zugleich derjenige ist, der vom problematischen Verhalten betroffen wird, und der Adressat derjenige, der sich problematisch verhält.

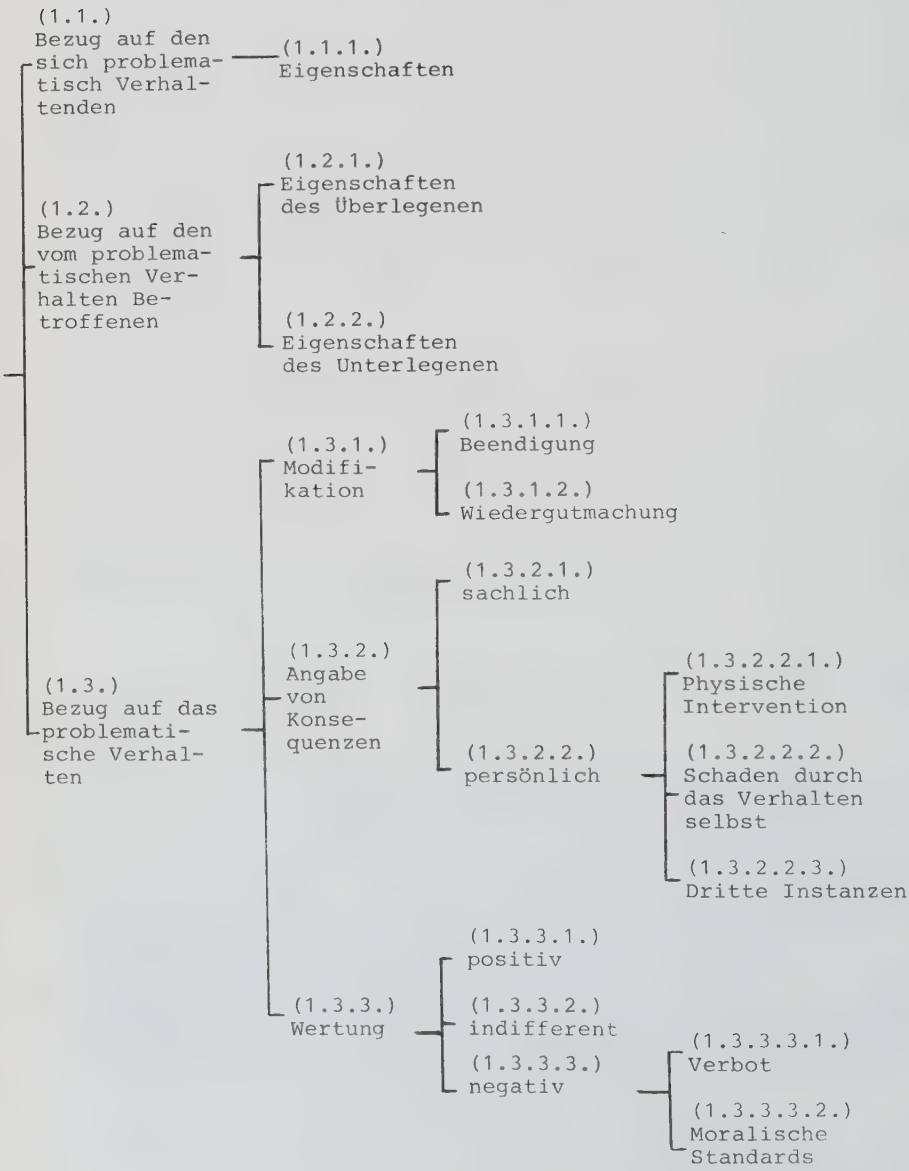
---

1) Vgl. hierzu die ähnliche Auffassung von Halliday bezüglich einer "delicacy"-Skala, die bei der Erstellung von analytischen Rastern einzukalkulieren ist. Halliday, M.A.K.: Explorations in the functions of language, S. 76

2) Die Darstellungsart der analytischen Raster geht formal auf die Veranschaulichungsmethode zurück, die in Anlehnung an Hallidays "semantic networks" bei Untersuchungen der Londoner "Sociological Research Unit" Verwendung gefunden hat. Vgl. Halliday, M.A.K.: a.a.O., S. 72 - 102; Turner, G.J.: Soziale Schicht und sprachliche Kontrolle bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. In: Bernstein, B.: Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle, S. 106 - 174; bes. S. 115 f. und S. 125 - 139

Analyseraster

(1.) Verbale Reaktionen auf das problematische Verhalten des Gegenübers



Im Anschluß an die Wiedergabe des Analyserasters erfolgt eine Zuordnung der kindlichen Äußerungen. Aus darstellungstechnischen Gründen muß dabei der Zusammenhang des Rasters aufgegliedert werden.

(1.1.) Bezug auf den sich problematisch Verhaltenden

(1.1.1.) Eigenschaften

Jungen

| | |
|---|---|
| IV,5 | Böser |
| VI,21 | Blödmann |
| VII,10 | ihr seid ja selber blöd |
| VII,21 | ihr habt ja selber blöde Haare |

Mädchen

| | |
|---|---|
| I,25 | du du du |
| IV,9 | glaub du bis verrückt |
| VII,4 | ha ha ha ihr habt ja selber komische Haare |
| VII,13 | kämm dich mal |

(1.2.) Bezug auf den vom problematischen Verhalten Betroffenen

(1.2.1.) Eigenschaften des Überlegenen

Jungen

| | |
|---|---|
| II,15 | du mußt mich erst fragen sonst darfst du nich die Bonbons nehmen |
| V,6 | kletter raus oder ich kriech auch rein das kann ich ja schon dann dann zieh ich den raus das kann ich |
| V,16 | ich gebn dir wieder |
| V,20 | ä ich helf dir un dann hol ich den da raus |

Mädchen

| | |
|---|---|
| IV,25 | mach du dat aus oder ich hol ein Eimer Wasser und schütte das dadüber |

(1.2.2.) Eigenschaften des Unterlegenen

Jungen

| | |
|---|---|
| VII,19 | ich kann da doch nichts für |

Mädchen

IV,23 hört auf ich muß zu der Schule und wenn ich ? krieg ich eine weg
VII,18 laßt das ich bin noch klein ich kann da nichts dafür

(1.3.) Bezug auf das problematische Verhalten

(1.3.1.) Modifikation

(1.3.1.1.) Beendigung

Jungen

II,2 tu das sein lassen
IV,20 puste das Feuer aus
IV,29 ja dann würd ich sagen puste das schnell aus
IV,21 m tu das wieder ausmachn
V,5 paß auf
V,19 halt an da is n Loch
VI,16 aufhörn

Mädchen

I,26 hör auf
II,26 laß das liegen
IV,13 laß das bloß sein
IV,26 laß das liegen
V,7 geh aufn Fußballplatz und spiele da Fußball
V,13 ß ds bitte sein
V,25 halt an
V,26 lauf schnell
VI,9 laß mich in Ruhe
VI,27 haut ab
VII,7 lacht mich nich so aus
VII,9 da muß man einfach sagen laß mich auch in Ruhe
VII,25 laßt mich in Ruhe
VII,27 lacht nich so blöd

(1.3.1.2.) Wiedergutmachung

Jungen

I,15 dann würd ich sagen schreib ein bißchen mach ein mal ein bißchen vorsichtiger daß du dich nich so vollmalst
I,21 m m du sollst disch waschen
II,21 m mach das wieder zu und steck das wieder da rein
III,2 gib mir bitte den Ball
III,6 dann dann sag ich gib den Ball wieder
III,16 gibs wieder her
III,19 gib den wieder her
III,21 gib der Ball wieder her
V,21 geh da rein und schmeis en wieder raus

Mädchen

II,7 leg das wieder zurück
III,4 gib mir den sofort wieder zurück
III,7 geb mir den wieder zurück
III,9 gib den sofort wieder her
III,13 gib den her
III,23 gib n Ball wieder her
III,25 gib ihn mir sofort wieder
III,26 gib das her
III,27 gib meinen Ball her

(1.3.2.) Angabe von Konsequenzen

(1.3.2.1.) sachlich

Jungen

I,17 du malst dich voll
V,14 geh nich runter das is zu gefährlich
V,15 lauf schneller aber da fliegt der doch hier rein
V,32 das geht nicht mehr der Ball fällt schon rein

Mädchen

I,23 das kriegt man nich mehr ab
IV,18 hör auf das Haus kann anbrennen
IV,27 ä hör auf sonst brennt das ganze Zimmer
IV,4 du darfst doch nich mit Feuer rumspielen nachher zündest du noch die ganze Wohnung an
V,3 hör so auf Fußball zu spielen sonst fällt der Fußball da im Wasser rein
V,4 lauf doch schnell daß de den Ball noch kriegst nich daß er da reinfällt
V,23 m hör auf der Ball fällt da rein da kriegst du ihn nich mehr raus

(1.3.2.2.) persönlich

(1.3.2.2.1.) Physische Intervention des Betroffenen

Jungen

III,20 gib den Ball wieder her gib den Ball wieder her oder sonst kn knall ich dir eine hinten auf den Hintern
III,32 gib den her oder ich verklopp dich
VI,20 wenn ihr mich haut dann ver dann knall ich euch n paar hinter die Ohrn
VII,32 ei ihr blöden Kinder hört auf oder ich verklopp euch

Mädchen

VI,7 wenn ihr mich verklopft dann lauf ich ganz schnell weg
VI,26 ich hau dir gleich eine runter

(1.3.2.2.2.) Schaden durch das Verhalten selbst

Jungen

I,6 das darf man nich machen das s nämlich giftig man naf sich man darf sich nur mit ner richtigen Karnevalsfarbe vollmaln
V,29 nein nein mach das nicht du kannst da reinfallen und dir wehtun
VII,16 da könnt ich selber auslachen
VII,29 ihr alten Hühner dann kann ich euch auch mal auslachen wenn ihr in n Dreck fallt

Mädchen

IV,23 m hör auf de m verbrennst dich
V,18 laß das die Grube du kannst in der Grube versinken
VII,23 m ich lach ich kann euch auch ma auslachen die Mädchen haben ja ? ich kann euch ma auslachen wie ihr eure Haare kämmt

(1.3.2.2.3.) Dritte Instanzen

Jungen

I,32 du sollst das nich machen oder die Mutter schimpft
I,10 das sag ich der Mutti
I,29 das sag ich der Mutter
II,10 wachte das sag ich Mutti
II,29 das sag ich der Mutter daß du klaust Bonbon klaust
III,15 gib mir den Ball her oder ich sags meiner Mutter
IV,6 laß es schnell los und lauf zum Vater
IV,10 das sag ich meiner Mutti
IV,15 ich hol jetz schnell die Mutter die soll die Feuerwehr anrufen die Feuerwehr
IV,32 ei da schimpft die Mutter
VI,6 hört auf oder ich sags meiner Mutter wenn die ? nich aufhörn
VI,15 verschwinden dann geh ich zu meiner Mutter wenn die nich weggehn und dann hol ich die eben kommt die mit dem Kochlöffel auf n Kopf
VI,29 hört ja auf oder ich sag das der Mama oder der Polizei
VI,10 das sag isch Mutti
VI,32 dann würd ich sagen das sag ich meiner Mutter bäh

VII,6 hört jetz auf sonst sonst sonst kommt meine Mutter
VII,14 lacht mich dich noch nich so aus m sonst sag ich das meinen Eltern
II,32 du sollst das nich machen dann schimpft die Verkäuferin
III,29 ei gib das wieder sonst sag ich dat der Polizei
IV,19 ich hol die Feuerwehr

Mädchen

I,3 ich hädde gesacht hm wenn die Mutti wiederkomm? dann sag ihr das aber
I,18 hör auf die Mutter schimpft sonst
II,3 wenn die Mutter wiederkommt dann sag ichs nochmal
III,3 ? nach haus kommt dann sag ichs der Mami
III,31 das sag ich jetz der Mutter
IV,3 wart die Mutter kommt jetz oder der Vater
VI,4 hört sofort auf sonst lauf ich schnell zu meiner Mutter und sag Bescheid
VI,18 laßt das nämlich ihr dürft mich nich verkloppen da müßt ihr erst meine Mutter fragen
VI,25 laßt mich in Ruhe sonst sach ich es meiner Mutter
VI,13 das sag ich deiner Mutter
II,4 man darf das doch nich klauen da aus dem Regal nachher kommt noch die Polizei
II,12 das m das sag ich den Kaufmann
III,18 m laß das ich kann dich anzeigen beim Gefängnis
IV,7 ich ruf jetz die Feuerwehr an und die soll das Feuer löschen und dann nehm ich dir die Streichhölzer weg

(1.3.3.) Wertung

(1.3.3.1.) positiv

Jungen

II,17 du hast das gutemacht

(1.3.3.2.) indifferent

Jungen

VII,12 dann sag ich m is mir doch egal

(1.3.3.3.) negativ

(1.3.3.3.1.) Verbot

Jungen

| | |
|---|---|
| I,14 | das sollstu nich machn |
| II,5 | das darf man nich |
| II,20 | das darfst du nich |
| II,28 | du darfst nich mit Streichhölzern spielen |
| V,8 | das macht man nicht |
| V,10 | das macht man nicht beim Papa ist nämlisch ne Baustell da kann ma gut spieln |

Mädchen

| | |
|---|---|
| I,4 | du sollst dich doch nicht vollmalen |
| II,24 | m hätt ich gesagt das darf man nich |
| IV,24 | m das darfst du nich mehr machen mit Streichhölzern spielen |
| V,9 | du darfst doch nich auf der Baustelle ba hm ball spielen |

(1.3.3.3.2.) Moralische Standards

Jungen

| | |
|---|---|
| II,14 | das sollstu nich machn du sollst das nich nehmn das mußtu zuerst bezahln |
| III,14 | sollste nich machn das is mein Ball |
| VI,5 | hört auf ich hab euch nix getan |

Mädchen

| | |
|---|---|
| II,18 | laß das man muß die erst bezahlen sonst ist das gestohlen |
| II,23 | das darf man nich die muß man zuerst noch bezahln |
| III,24 | das is mein Ball |

Schwierigkeiten der Zuordnung:

Insgesamt 7 (von 139 Äußerungen) bereiten der Erfassung durch das analytische Raster Probleme.

Davon sind 4 Äußerungen in die Form einer Frage gefaßt:

| | |
|---|---|
| I,8 | was machst du denn |
| II,25 | warum hast du das demacht |
| IV,14 | was is n da passiert |
| VI,23 | wollt ihr mich ? slagen |

Diese Äußerungen werden als Bitten um Information interpretiert, die erst eine verbale Reaktion des fiktiven Partners verlangen, ehe in einem zweiten Zug eine bestimmte Methode der Beeinflussung des Partnerverhaltens zum Ausdruck kommen kann. Interessant ist hier besonders die Äußerung II,25, die das Bemühen um ein Ursachen-bzw. Motivationsverständnis bezüglich des problematischen Verhaltens signalisiert.

IV,31 Hilfe

Dieser Ausruf, der als Bestandteil eines Dialogs mit den fiktiven Akteuren der Bildervorlage gedeutet werden kann, bezieht sich zwar indirekt auf das problematische Verhalten des Gegenübers, wendet sich jedoch mit der Bitte um Hilfe an nicht näher spezifizierte Adressaten.

II,11 das sieht nich schön aus

Aufgrund der Unklarheit, die mit der Verwendung des Adjektivs "schön" verbunden ist (als Index für ästhetische oder moralische Bewertung), wird diese Äußerung als nicht vom vorliegenden Raster erfaßbar registriert.

VI,8 ich will nich verkloppn der mach nix es sin es sind nämlich böse Kinder

Wegen des Perspektivenwechsels innerhalb der Äußerung und der damit verknüpften Schwierigkeit, die Intention zu erschließen, bleibt diese kindliche Stellungnahme außer Betracht.

Inhaltliche Auswertung unter geschlechtsspezifischem Aspekt

Das Verfahren einer Auswertung in Richtung auf geschlechtsspezifische "Strategien" bzw. "Routinetechniken" basiert auf folgender Überlegung. Mit dem inhaltlichen Raster steht ein analytisches Instrument zur Verfügung, das die interpretative Zuordnung einzelner regulativer kindlicher Äußerungen erlaubt. Im Anschluß an die Zuordnung, die eine Verteilung von Äußerungen auf inhaltlich definierte Gruppen liefert, wird nun untersucht, wie sich

das quantitative Verhältnis zwischen den Äußerungen der männlichen Sprecher und der weiblichen Sprecher darstellt. Dieser Vergleich bildet den ersten methodischen Schritt zur Ermittlung möglicher geschlechtsspezifischer Unterschiede. In einem zweiten Schritt freilich ist der spezifischen Datengewinnung Rechnung zu tragen, die es nicht gestattet, allein auf die Anzahl der Äußerungen pro Kategorie zu rekurrieren. Vielmehr muß unter dem Gesichtspunkt eventueller geschlechtsspezifischer Vorlieben für bestimmte regulative Sprachwahlen eine Perspektive zur Anwendung kommen, die den einzelnen männlichen oder weiblichen Sprecher betrachtet. Das bedeutet für die Auswertungspraxis: wenn ein Kind sich bei der Präsentation der verschiedenen Situationen I bis VII mehr als einmal im Sinne ein und derselben inhaltlichen Ausrichtung geäußert hat, dann wird diese mehrfach realisierte Wahl nur einmal gezählt.

Die Gesamtzahl aller regulativen Äußerungen, die in den Situationen I bis VII realisiert wurden, beläuft sich auf 139. Davon entfallen auf männliche Sprecher 68, auf weibliche Sprecher 64 Verbalisierungen. Im folgenden wird ihre Verteilung auf die Kategorien des analytischen Rasters dargestellt. (Die oben erwähnten 7 problematischen Äußerungen bleiben unberücksichtigt.)

(1.1.) Bezug auf den sich problematisch Verhaltenden
(1.1.1.) Eigenschaften

Innerhalb dieser Gruppe finden sich 8 Äußerungen (Äußerungsanteile: Jungen 4; Mädchen 4). Nach Individuen betrachtet haben 3 Jungen gegenüber 4 Mädchen von der Möglichkeit einer solchen regulativen Einflußnahme Gebrauch gemacht.

(1.2.) Bezug auf den vom problematischen Verhalten Betroffenen

Bei einer Zahl von 8 Äußerungen (Äußerungsanteile: Jungen 5; Mädchen 3) entspricht die Anzahl der Äußerungen der Anzahl der Sprecher. Eine Differenzierung nach Subkategorien ergibt, daß 5 Äußerungen (Äußerungsanteile: Jungen 4; Mädchen 1) auf "Eigenschaften

des Überlegenen" rekurrieren, während sich 3 Äußerungen auf "Eigenschaften des Unterlegenen" beziehen lassen (Äußerungsanteile: Jungen 1; Mädchen 2).

(1.3.) Bezug auf das problematische Verhalten

Die Gesamtzahl aller Äußerungen, die aufgrund ihrer inhaltlichen Beschaffenheit diesem Reaktionstyp zugerechnet werden, beträgt 116. Davon entfallen 59 auf männliche und 57 auf weibliche Sprecher. 15 Jungen gegen 13 Mädchen haben eine Variante dieses Reaktionstyps gewählt.

(1.3.1.) Modifikation

Insgesamt beträgt die Anzahl diesbezüglicher Äußerungen 39. Aufgeschlüsselt nach individuellen Wahlen zeigt sich, daß 9 Jungen gegenüber 8 Mädchen diese Möglichkeit realisiert haben, um auf das Verhalten des fiktiven Gegenübers einzuwirken.

Bei einer weiteren Differenzierung nach den Gesichtspunkten "Beendigung" bzw. "Wiedergutmachung" ergibt sich folgendes Bild: Insoweit sie auf die Beendigung des problematischen Verhaltens abzielen, stehen 7 Jungenäußerungen 14 Äußerungen von weiblichen Kindern gegenüber. Unter dem Aspekt der in den Äußerungen realisierten Wahlen reduziert sich der Unterschied (Jungen 7; Mädchen 6). In der Subkategorie "Wiedergutmachung" findet sich die gleiche Zahl von Äußerungen (9) sowohl für Jungen wie für Mädchen. Nach individueller Bevorzugung dieser Methode der Beeinflussung betrachtet, haben 6 männliche gegenüber 8 weiblichen Kindern eine solche Variante gewählt.

(1.3.2.) Angabe von Konsequenzen

Insgesamt stellen Äußerungen dieser Art mit einer Zahl von 58 den größten Anteil innerhalb der drei Subkategorien von (1.3.). Dabei entfallen 32 Äußerungen auf die Jungen, 26 auf die Mädchen der Stichprobe (Jungen 10; Mädchen 11).

Die Angabe von sachlichen Konsequenzen des problematischen Verhaltens bevorzugen 4 männliche gegenüber 5 weiblichen Sprechern (Äußerungsanteile: Jungen 4; Mädchen 7).

Persönliche Konsequenzen werden in 47 Fällen erwähnt (Äußerungsanteile: Jungen 28; Mädchen 19). Auf die einzelnen Kinder bezogen zeigt sich, daß 9 Jungen gegenüber 10 Mädchen diesbezügliche Wahlen getroffen haben.

Eine weitere Zählung auf der nächst niedrigeren Ebene (1.3.2.2.1.) bis (1.3.2.2.3.) ergibt folgende Resultate:
Auf eine physische Intervention des Betroffenen stellen insgesamt 6 Äußerungen ab (Äußerungsanteile: Jungen 4; Mädchen 2). Bei den individuellen Wahlen beträgt das Verhältnis jedoch 2 Jungen zu 2 Mädchen.

Ein Schaden, der dem Gegenüber aus dem problematischen Verhalten selbst erwächst, findet in 7 Äußerungen Erwähnung (Äußerungsanteile: Jungen 4; Mädchen 3). 3 Jungen gegenüber 2 Mädchen haben diese Alternative gewählt.

Dritte Instanzen als Hilfs- oder Vergeltungsagenturen werden bei 34 kindlichen Äußerungen ins Spiel gebracht (Äußerungsanteile: Jungen 20; Mädchen 14). Nach Individuen aufgeschlüsselt optieren 7 Jungen gegenüber 8 Mädchen für eine diesbezügliche Möglichkeit. Innerhalb der Kategorie "Dritte Instanzen" wurde noch einmal nach der Art dieser Instanz zwischen "elterlich" und "gesellschaftlich" differenziert. Ein Rückbezug auf die Eltern (Vater, Mutter oder beide Elternteile) findet sich in 27 Äußerungen (Äußerungsanteile: Jungen 17; Mädchen 10). Bei 6 Jungen und 6 Mädchen wird ein solcher Rückbezug artikuliert.

7 Äußerungen (Äußerungsanteile: Jungen 3; Mädchen 4) enthalten eine Erwähnung "gesellschaftlicher" Instanzen. 3 Jungen gegenüber 4 Mädchen erschien die Wahl dieser Variante angebracht.

(1.3.3.) Wertung

Im analytischen Raster wurde die Wertung als dritte Möglichkeit eines Bezugs auf das problematische Verhalten unterschieden. In diesem Sinne lassen sich insgesamt 19 Äußerungen deuten (Äußerungsanteile: Jungen 12; Mädchen 7). Dabei haben 8 Jungen gegenüber 5 Mädchen diese Möglichkeit der Einwirkung ergriffen.

Jeweils in nur einem Fall, beide Male von männlichen Sprechern verbalisiert, finden sich positive oder indifferente Einschätzungen des problematischen Verhaltens.

Negative Wertungen enthalten insgesamt 17 Äußerungen (Äußerungsanteile: Jungen 10; Mädchen 7), wobei 6 Jungen gegenüber 5 Mädchen eine solche Weise der Einflußnahme bevorzugten.

Analysiert man die negativen Wertungen nach ihren impliziten Bezugspunkten auf Ausrichtung an Verboten bzw. moralischer Disqualifikation des problematischen Verhaltens, dann ergibt sich folgendes Bild:
Verbote ohne Ergänzung erklärenden Charakters werden in 11 Äußerungen artikuliert (Äußerungsanteile: Jungen 7; Mädchen 4).
6 Jungen gegenüber 3 Mädchen bezogen sich auf diese Variante.
Moralische Bewertungen im Sinne eines Bezugs auf moralische Standards, die zu beachten sind, finden sich in 6 Äußerungen (Äußerungsanteile: Jungen 3; Mädchen 3). 2 männliche gegenüber 3 weiblichen Kindern brachten solche Bewertungsaspekte ein.

8.2.3. Zusammenfassung

Eine Zusammenschau der in diesem Kapitel dargestellten Untersuchungsergebnisse zeigt, daß sich die Erwartung, von der Geschlechtszugehörigkeit ginge ein wichtiger differenzierender Einfluß auf das Sprachverhalten aus, im wesentlichen nicht bestätigt hat. Das ausgewertete Material legt vielmehr die Tendenz nahe, stärker Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten im Sprachverhalten von

sechsjährigen Jungen und Mädchen zu betonen als geschlechtsspezifische Unterschiede. Gemeinsamkeiten dokumentieren sich sowohl bei einer Betrachtung unter quantitativem Aspekt, wo in Bezug auf drei Maße (Gesamtzahl der Äußerungen; Präferenz für Äußerungstypen; Komplexitätsgrad) keine gravierenden Unterschiede gefunden werden konnten, wie bei Anlegen eines Rasters, das inhaltliche Aspekte der kindlichen Äußerungen zu berücksichtigen erlaubt. Auch die unter inhaltlicher Perspektive erhaltenen Resultate ermöglichen es nicht, bei den untersuchten Kindern geschlechtsspezifische "Strategien" bzw. "Routinetechniken" hinsichtlich regulativen Sprechens zu identifizieren. Zwei Teilergebnisse scheinen in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung: Bei einer Analyse der Häufigkeitsverteilung inhaltlich charakterisierter Äußerungen fällt auf, daß ein relativ großer Anteil der Äußerungsmenge (ca. ein Fünftel) durch den Rückbezug auf die elterliche Autorität gekennzeichnet ist. Dabei ist es jedoch keineswegs so, daß die Mädchen in besonderem Maße zu dieser Rückversicherung greifen, wie man angesichts des weitverbreiteten Stereotyps von der größeren "Abhängigkeit" weiblicher Kinder erwarten könnte, sondern diese Variante wird gleichermaßen von beiden Geschlechtern gewählt. Hierin läßt sich ein Indiz für die Annahme sehen, daß die Lage von sechsjährigen Kindern generell durch altersbedingte Abhängigkeit von den primären Bezugspersonen bestimmt ist und daß Unterschiede im Abhängigkeitsverhalten zwischen den Geschlechtern zu diesem Zeitpunkt kaum objektivierbar sind.[1)]

Ein weiteres Teilresultat betrifft den Bereich "Verbale Aggression", dem in den Termini des Rasters "Physische Intervention" entspricht. Interessant ist hier, daß sich nur eine vergleichsweise geringe Zahl von Äußerungen (4,5 %) überhaupt auf physische Interventionen des Betroffenen bezieht. Eine Aufschlüsse-

---

1) Vgl. Safilios-Rothschild, C./Bovee Polk, B./Stein, R.B.: Frühe Geschlechtsrollen-Sozialisation und Geschlechtsunterschiede. In: Fthenakis, W.E./Kasten, H. (Hrsg.): Neuere Studien zur kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes, S. 155 - 200; hier: S. 179

lung unter dem Gesichtspunkt "Geschlechtsspezifik" macht deutlich, daß sich auch in der Wahl dieser Möglichkeit Jungen und Mädchen kaum voneinander unterscheiden.

Versucht man, sich das Fehlen auffälliger Geschlechtsunterschiede im Sprachverhalten der sechsjährigen Kinder zu erklären, so bieten sich mehrere theoretische Möglichkeiten an. Aufgrund von Hinweisen aus der Literatur wäre es etwa denkbar, daß ein spezifischer "Mittelschicht-Effekt" das Phänomen verursacht haben könnte. Solchen Meinungen zufolge differiert das Sprachverhalten von Jungen und Mädchen erheblich stärker in den gesellschaftlichen Unterschichten als im Bereich der Mittelschicht.[1)] Eine diesbezügliche Hypothese war an der gewählten Stichprobe nicht zu überprüfen.

Ein weiterer Gesichtspunkt verbindet sich, wie bereits oben angedeutet, mit der Einführung des Faktors "Alter". Es scheint einiges dafür zu sprechen, daß sich entscheidende Merkmale einer Geschlechtsrollenspezifik erst im späteren Kindesalter herauskristallisieren. "Erst mit 6 bis 7 Jahren beginnt das Kind die Stabilität und Unumstößlichkeit der geschlechtlichen Identität zu erkennen. Darauf aufbauend übernimmt das Kind dann auch allmählich die Verhaltensweisen, die den allgemeinen Geschlechtsrollendefinitionen der jeweiligen Kultur entsprechen."[2)] Die Ähnlichkeiten in den regulativen Optionen der Kinder ließen sich demnach auf deren jüngeres Alter zurückführen, in dem eine Ausprägung von geschlechtsrollenspezifischen Unterschieden noch nicht oder nur ansatzweise erfolgt ist.

---

1) Vgl. etwa Kegel, G.: Sprache und Sprechen des Kindes, S. 72

2) Safilios-Rothschild, C./Bovee Polk, B./Stein, R.B.: a.a.O., S. 174

## 9. Schlußbemerkung

An verschiedenen Punkten der vorliegenden Arbeit wurde darauf hingewiesen, daß pauschal formulierte Stellungnahmen zur sprachlichen Kapazität von Kindern mit einiger Vorsicht betrachtet werden müssen. Nicht selten vergessen einschlägige Untersuchungen, Stellenwert und Reichweite der getroffenen Aussagen zu präzisieren, so daß an den Platz einer Darstellung diskussionswürdiger und anregender Befunde unversehens apodiktische Behauptungen zum Sprachstand "des" Kindes treten. Sinn der nun folgenden Schlußbemerkungen kann es folglich nicht sein, die Resultate der eigenen empirischen Untersuchung, die im Auswertungsteil der Arbeit unter möglichst ausführlicher Angabe von einschränkenden Bedingungen geschildert worden sind, jetzt in die Form allgemeiner, universell gültiger Aussagen umzugießen. Stattdessen wird noch einmal kurz der Gedankengang nachgezeichnet, der der Anlage dieser Arbeit zugrundeliegt und ihr Gerüst bildet.

Die Erwartung, Phänomene des Sprechens - sei es bei Erwachsenen, sei es bei Kindern - könnten vor allem dann sinnvoll untersucht werden, wenn man sie als abhängig von den Zusammenhängen ihrer Entstehung ansieht, brachte die Notwendigkeit mit sich, solche Entstehungszusammenhänge konzeptionell zu berücksichtigen. Ein theoretisches Konzept, das unter Rückgriff auf Entwürfe der "Pragmalinguistik" gewonnen wurde, hatte für den eigenen, auf eine empirische Untersuchung zielenden Ansatz in zweierlei Hinsicht Bedeutung: Einmal ließ sich mit Hilfe dieses analytischen Modells die Vielfalt relevanter Größen, die für die Ausprägung des Sprechens von Einfluß sind, verdeutlichen und damit ein Rahmen schaffen, der der Komplexität des Gegenstandes "Sprechen" gerecht zu werden verspricht. Zum anderen ermöglichte das Konzept eine Verortung des eigenen, notwendig selektiven Zugriffs, indem es als Folie diente, vor der die spezifische Auswahl untersuchungsleitender Aspekte kenntlich wird.

Aus der Fülle sprachrelevanter Momente wurden in der Grundlegung des Ansatzes drei große Komplexe herausgegriffen und genauer untersucht. Dabei handelte es sich um Variablenbereiche, die als "situativ", "sprechintentional" und "sozialisatorisch" gekennzeichnet wurden.

Nachdem die Wichtigkeit einer Kalkulation dieser drei Variablenkomplexe für die Erforschung kindlichen Sprechens dargelegt war, ging es darum, einen geeigneten Versuchsplan zu entwerfen, der die mögliche Auswirkung der Variablenkomplexe im Zusammenhang mit dem regulativen Sprechen sechsjähriger Kinder zu studieren erlaubte.

Aus der Unmöglichkeit, alle Einzelvariablen der ausgewählten Variablenkomplexe in ihrem Einfluß auf kindliches Sprechen zu überprüfen, resultierten wiederum Einschränkungen in Bezug auf die Menge der außersprachlichen Momente, deren Beziehung zum Sprechen analysiert wurde.

So wurden aus dem Komplex situativer Variablen zwei Aspekte, nämlich "Adressat" und "Thema" der Äußerungen ausgewählt, um ihren Einfluß auf die kindliche Sprachproduktion zu ermitteln. Während sich anhand einer Analyse der Auswirkung des Faktors "Adressat" von regulativen Äußerungen zeigen ließ, daß kindliche Sprecher den Einsatz sprachstruktureller Mittel nach der Art des Gegenübers spezifizieren (vgl. Abschnitt 6.1.), ergab sich bezüglich der Bedeutung des Faktors "Thema" kein klares Bild (vgl. Abschnitt 6.2.).

Durch die Kontrastierung regulativer Äußerungen mit narrativen bzw. deskriptiven Äußerungen konnten Argumente für die Annahme erbracht werden, daß die von Kindern verwendeten sprachstrukturellen Mittel in enger Beziehung zu dem funktionalen Anforderungsrahmen stehen, in dem sie eingesetzt werden, und daß unterschiedliche funktionale Zusammenhänge auch unterschiedlichen Sprachgebrauch nahelegen (vgl. Abschnitt 7.2.).

Die eventuelle Auswirkung sprecherspezifischer Prädispositionen auf den Gebrauch sprachstruktureller Mittel wurde anhand nur eines isolierten Merkmals, nämlich der Geschlechtszugehörigkeit, zu analysieren versucht. Es zeigte sich sowohl in formaler wie stärker inhaltlich ausgerichteter Perspektive, daß bei den untersuchten sechsjährigen Kindern eher von einer Tendenz zur Ähnlichkeit in den sprachlichen Reaktionen zwischen den Geschlechtern als von einer Tendenz zur Verschiedenartigkeit gesprochen werden kann (vgl. die Abschnitte 8.1. und 8.2.).

ANHANG

Begleittext zu den bildlich simulierten sozialen Situationen I bis VIII:

Vl.: Hier sind ein paar Bilder, die schauen wir uns, wenn du Lust hast, mal zusammen an. Und dann machen wir ein Frage-Antwort-Spiel, ich stell dir ein paar Fragen und du kannst mir antworten, wenn du willst. Wenn nicht, ist es auch nicht schlimm. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten bei diesem Spiel, alles, was du sagst, ist richtig und wichtig für mich. Du kannst mir also sehr helfen, wenn du mir Antworten gibst.

Kind: ..... (Falls ja, dann...)

Vl.: Gut, dann fangen wir an!

Sit. I (Bilder: Bemalung)

Vl.: Die Mutter verabschiedet sich von den beiden Kindern und der große Bruder (die große Schwester) soll auf das kleine Brüderchen aufpassen. Hier spielt der große Bruder (die große Schwester) und der Kleine malt sich mit Filzstiften Gesicht und Kleider voll. Und jetzt stell dir mal vor, du bist der große Bruder (die große Schwester), und dein kleines Brüderchen malt sich voll. Was sagst du dann zu deinem Brüderchen?

Sit. II (Bilder: Einkaufen)

Vl.: Hier geht der große Bruder (die große Schwester) mit dem Kleinen einkaufen. Der große Bruder (die große Schwester) kauft ne Tüte Brötchen. In der Zeit nimmt sich der Kleine einfach eine Tüte Bonbons aus dem Regal, reißt sie auf und fängt an, Bonbons zu essen. Und jetzt stell dir mal vor, du bist der große Bruder (die große Schwester) und dein kleines Brüderchen nimmt sich im Geschäft Bonbons und fängt an, die zu essen. Was sagst du dann zu deinem Brüderchen?

Sit. III (Bilder: Ballspiel)

Vl.: Hier spielt der Junge (das Mädchen) mit seinem Ball auf der Straße. Plötzlich kommt ein großes Mädchen, nimmt dem den Ball weg und will ihn nicht wiedergeben. Stell dir mal vor, du bist der Junge (das Mädchen) und dir nimmt ein größeres Mädchen deinen Ball weg. Was sagst du dann zu dem Mädchen?

Sit. IV (Bild: Feuer)

Vl.: Schau mal, was ist denn hier passiert? Was glaubst du, was da passiert ist?

Kind: ....

Vl.: Da hat das kleine Mädchen im Zimmer eine Zeitung angezündet. Und jetzt stell dir mal vor, du bist der Junge (das Mädchen) und du kommst ins Zimmer gerannt und das kleine Mädchen hat eine Zeitung in Brand gesteckt. Was sagst du dann zu der Kleinen?

Sit. V (Bild: Baugrube)

Vl.: Da kommt das große Kind und da sieht es, wie dem kleinen Kind der Ball in die Baugrube fällt. Und das kleine Kind rennt genau auf die Grube zu und gleich fällt es in das tiefe Loch hinein. Jetzt stell dir mal vor, du bist das große Kind und du siehst, die Sache ist gefährlich für das kleine Kind. Was sagst du dann zu dem?

Sit. VI (Bild: Zwei große Jungen)

Vl.: Das kleinere Kind kommt da auf der Straße lang und plötzlich stehen da zwei große Kerle, die wollen es verhauen. Jetzt stell dir mal vor, du bist das kleine Kind und die beiden Großen wollen dich verhauen. Was sagst du zu den beiden?

Sit. VII (Bild: Kindergruppe)

Vl.: Die Kinder lachen alle das kleinere Kind aus, das hat nämlich seine Haare so komisch gekämmt. Siehst du, die stehen hoch. Und jetzt stell dir mal vor, du bist das Kind und die anderen lachen dich alle aus. Was sagst du zu denen?

Sit. VIII (Bild: Seifenkiste)

Vl.: Der kleine Junge hat so ein kleines, selbstgemachtes Auto und da hat er das große Kind mit fahren lassen. Und plötzlich ist das Auto kaputtgegangen, und der kleine Junge weint. Jetzt stell dir mal vor, du bist das große Kind und hast dem Kleinen aus Versehen seinen Wagen kaputtgemacht. Was sagst du zu dem Kleinen?

LITERATURVERZEICHNIS

Abrahams, F.F./Sommerkorn, I.N.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek bei Hamburg 1976, S. 70 - 89

Althaus, H.P./Henne, H./Wiegand, H.E. (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen 1973

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 2. Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens, Reinbek bei Hamburg 1973

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin und New York 1971

Austin, J.L.: Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words), Stuttgart 1972

Bakker, F.J.: Untersuchungen zur Entwicklung des Aktionsquotienten. In: Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, Darmstadt 1969, S. 369 - 401

Bar Adon, A./Leopold, W.F. (Eds.): Child language. A book of Readings, Englewood Cliffs, New Jersey 1971

Bargel, T.: Probleme der Rezeption empirischer Sozialisationsforschung. In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd. I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Stuttgart - Bad Cannstatt 1973, S. 119 - 138

Bayer, K.: Sprechen und Situation. Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion, Tübingen 1977

Beicht, W./Isecke, H./Krings-Huber, G./Mollenhauer, K.: Familiale Kommunikationsstrukturen - Zwischenbericht einer Untersuchung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek bei Hamburg 1976, S. 104 - 126

Berens, F.-J./Jäger, K.-H./Schank, G./Schwitalla, J.: Projekt Dialogstrukturen. Ein Arbeitsbericht, München 1976

Berko, J.: The child's Learning of English Morphology. In: Word 14 (1958), S. 150 - 177

Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972

Bernstein, B. (Hrsg): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle, Düsseldorf 1975

Bernstein, B./Brandis, W./Henderson, D.: Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation, Düsseldorf 1973

Besch, W./Mattheier, K.J. u.a.: Bericht über das Forschungsprojekt "Sprachvariation und Sprachwandel in Gesprochener Sprache". In: Bielefeld, H.-U./Hess-Lüttich, E.W.B./Lundt, A. (Hrsg.): Soziolinguistik und Empirie, Wiesbaden 1977, S. 30 - 50

Bielefeld, H.-U./Hess-Lüttich, E.W.B./Lundt, A. (Hrsg.): Soziolinguistik und Empirie. Beiträge zu Problemen der Corpusgewinnung und -auswertung, Wiesbaden 1977

Biere, B.U.: Kommunikation unter Kindern. Methodische Reflexion und exemplarische Beschreibungen, Tübingen 1978

Boettcher, W./Sitta, H.: Deutsche Grammatik III. Zusammengesetzter Satz und äquivalente Strukturen, Frankfurt/Main 1972

Borke, H.: Interpersonal Perception of young children: Egocentrism or Empathy? In: Developmental Psychology 1971, 5, S. 263 - 269

Britton, J.: Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend, Düsseldorf 1973

Brumme, G.-M.: Muttersprache im Kindergarten. Ein Beitrag zu den Aufgaben und Methoden der Spracherziehung, Berlin (Ost) 1970

Bühler, H.: Sprachbarrieren und Schulanfang. Eine pragmalinguistische Untersuchung des Sprechens von Sechs- bis Achtjährigen, Weinheim - Basel - Wien 1972

Bühler, K.: Die Axiomatik der Sprachwissenschaften, Frankfurt/Main 1969

Bühler, K.: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Jena 1934

Busemann, A.: Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. In: Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, Darmstadt 1969, S. 1 - 59

Busse, W.: Funktionen und Funktion der Sprache. In: Schlieben-Lange, B. (Hrsg.): Sprachtheorie, Hamburg 1975, S. 207 - 240

Campbell, R./Wales, R.: Die Erforschung des Spracherwerbs. In: Eichler, W./Hofer, A. (Hrsg.): Spracherwerb und lingustische Theorien, München 1974, S. 416 - 436

Carmichael, L. (Ed.): Manual of child psychology, New York 1954

Cazden, C.B.: Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt/Main 1971, S. 267 - 296

Cazden, C.B.: Einige Folgerungen für die Vorschulerziehung aus der Forschung zur Sprachentwicklung. In: Hess, R.D./Meyer Bear, R. (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung, Weinheim und Basel 1972, S. 139 - 151

Cazden, C.B.: Child language and education, New York - Chicago - San Francisco - Atlanta - Dallas - Montreal - Toronto - London - Sydney 1972

Chandler, M.J./Greenspan, S.: Ersatz Egocentrism: A reply to H. Borke. In: Developmental Psychology 1972, 7, S. 104 - 106

Chomsky, N.: Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt/Main 1969

Chomsky, N.: Sprache und Geist. Mit einem Anhang: Linguistik und Politik, Frankfurt/Main 1970

Chomsky, N.: Formal discussion of Miller and Ervin's The Development of grammar in child language. In: Bar Adon, A./Leopold, W.F. (Eds.): Child language, Englewood Cliffs, New Jersey 1971, S. 340 - 343

Clauß, G./Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Frankfurt/Main und Zürich 1972

Cook-Gumperz, J.: Strategien sozialer Kontrolle in der Familie, Düsseldorf 1976

Degenhardt, A./Trautner, H.M.: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Geschlechtstypisches Verhalten. Mann und Frau in psychologischer Sicht, München 1979, S. 9 - 25

Degenhardt, A.: Geschlechtstypisches Verhalten und Geschlechtsrollen: Befunde und Theorien. In: Degenhardt, A./Trautner, H.M. (Hrsg.): Geschlechtstypisches Verhalten, München 1979, S. 26 - 49

Dittmar, N.: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung, Frankfurt/Main 1973

Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bearbeitet von Paul Grebe (u.a.), Mannheim 1973[3]

Eichler, W./Hofer, A. (Hrsg.): Spracherwerb und linguistische Theorien, München 1974

Francescato, G.: Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kinde, Stuttgart 1973

Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg 1973

Fthenakis, W.E./Kasten, H. (Hrsg.): Neuere Studien zur kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes, Donauwörth 1977

Gauger, H.M.: Psycholinguistik. In: Althaus, H.P./Henne, H./ Wiegand, H.E. (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen 1973, S. 299 - 303

Geulen, D.: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd. I. Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Stuttgart - Bad Cannstatt 1973, S. 85 - 101

Gottschalch, W./Neumann-Schönwetter, M./Soukup G.: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt/Main 1971

Graumann, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband, Göttingen 1972

Grimm, H./Wintermantel, M.: Zur Entwicklung von Bedeutungen. Forschungsbericht zur Sprachentwicklung II, Weinheim und Basel 1975

Gutt, A./Salffner, R.: Sozialisation und Sprache. Didaktische Hinweise zu emanzipatorischer Sprachschulung, Frankfurt/Main 1971

Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt/Main 1971

Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt/Main 1971, S. 101 - 141

Halliday, M.A.K.: Explorations in the functions of language, London 1973

Halliday, M.A.K./Mc Intosh, A./Strevens, P.: The linguistic Sciences and Language Teaching, London 1970

Hannig, Ch.: Zur Syntax der gesprochenen und geschriebenen Sprache bei Kindern der Grundschule, Kronberg/Ts. 1974

Hartig, M./Kurz, U.: Sprache als soziale Kontrolle. Neue Ansätze zur Soziolinguistik, Frankfurt/Main 1971

Helbig, G.: Die Funktionen der substantivischen Kasus in der deutschen Gegenwartssprache, Halle/Saale 1973

Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes, Darmstadt 1969

Henne, H./Rehbock, H.: Einführung in die Gesprächsanalyse, Berlin und New York 1979

Hess, R.D./Meyer Bear, R. (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung, Weinheim und Basel 1972

Hjelmslev, L.: Prolegomena zu einer Sprachtheorie, München 1974

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache, Berlin und Heidelberg 1967

Hoffmann, L.: Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter. Eine Untersuchung in zwei Kindergärten aus dem niederdeutschen Sprachraum, Köln und Wien 1978

Holzer, H./Steinbacher, K. (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft, Hamburg 1972

Hurrelmann, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. In: ders. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Reinbek bei Hamburg 1976, S. 15 - 33

Hymes, D.H.: Die Ethnographie des Sprechens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 2, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 338 - 432

Ingendahl, W.: Sprechen und Schreiben. Studienbuch zur Didaktik der sprachlichen Äußerung, Heidelberg 1975

Jäger, S./Huber, J./Schätzle, P.: Sprache - Sprecher - Sprechen. Probleme im Bereich soziolinguistischer Theorie und Empirie, Tübingen 1972

Jäger, S./ Küchler, R.: Bericht über das Forschungsprojekt "Schichtenspezifischer Sprachgebrauch von Schülern". In: Bielefeld, H.U./Hess-Lüttich, E.W.B./Lundt, A. (Hrsg.): Soziolinguistik und Empirie, Wiesbaden 1977, S. 141 - 164

Jäger, S./ Fischler, V./Küchler, R.: Vom Nutzen der Soziolinguistik. (Schichtenspezifischer Sprachgebrauch von Schülern. Bd. 1.), Kronberg/Ts. 1977

Jäger, S.: Sprache - Praxis des Bewußtsein. Zur systematischen Erfassung von Rede. (Schichtenspezifischer Sprachgebrauch von Schülern. Bd. 2), Kronberg/Ts. 1977

Jakobson, R.: Linguistics and poetics. In: Sebeok, Th.A. (Ed.): Style in language, Cambridge (Mass.) 1960, S. 350 - 377

Jespersen, O.: Analytic Syntax, Kopenhagen 1937

Kegel, G.: Sprache und Sprechen des Kindes, Reinbek bei Hamburg 1974

Klein, W.: Variation in der Sprache. Ein Verfahren zu ihrer Beschreibung, Kronberg/Ts. 1974

Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt/Main 1971

Kleining, G./Moore, H.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20 (1968), S. 502 - 552

Kochan, B. (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader, Kronberg/Ts. 1974

Kochan, D.C. (Hrsg.): Sprache und kommunikative Kompetenz. Theoretische und empirische Beiträge zur sprachlichen Sozialisation und Primärsprachdidaktik, Stuttgart 1973

König, G.: Strukturen kindlicher Sprache. Zum Schreibstil zehn- bis zwölfjähriger Schüler, Düsseldorf 1972

Kopperschmidt, J.: Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der Persuasiven Kommunikation, Stuttgart - Berlin - Mainz 1973

Labov, W.: Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt/Main 1971, S. 111 - 194

Labov, W.: Die Logik des Nonstandard English. (Auszug) In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt/Main 1971, S. 80 - 97

Lehr, U.: Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In: Graumann, C.F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband, Göttingen 1972, S. 886 - 951

Leont'ev, A.A.: Sprache - Sprechen - Sprechtätigkeit, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz 1971

Lepschy, G.C.: Die strukturale Sprachwissenschaft, München 1969

Leuninger, H./Miller, M.H./Müller, F.: Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht, Frankfurt/Main 1972

Leuninger, H./Miller, M.H./Müller, F. (Hrsg.): Linguistik und Psychologie. Ein Reader. Bd. II. Zur Psychologie der Sprachentwicklung, Frankfurt/Main 1974

Lindesmith, A.R./Strauss, A.L.: Symbolische Bedingungen der Sozialisation. Eine Sozialpsychologie. Teil 2. Düsseldorf 1975

List, G.: Psycholinguistik. Eine Einführung, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz 1972

Lurija, A.R./Judowitsch, F.Ja.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf 1970

Maas, U./Wunderlich, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache", Frankfurt/Main 1972

Maccoby, E.E./Jacklin, G.N.: The psychology of sex differences, Stanford 1975

Mc Carthy, D.: Language development in children. In: Carmichael, L. (Ed.): Manual of child psychology, New York 1954, S. 492 - 630

Miller, M.: Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion, Stuttgart 1976

Mühlfeld, C.: Sprache und Sozialisation, Hamburg 1975

Neuland, E.: Sprachbarrieren oder Klassensprache? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter, Frankfurt/Main 1975

Oevermann, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek bei Hamburg 1976, S. 34 - 52

Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf 1972

Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/Main 1973

Pregel, D./Rickheit, G.: Kindliche Redetexte, Düsseldorf 1975

Prillwitz, S./Jochens, B./Stosch, E. (Hrsg.): Der kindliche Spracherwerb. Ein psycholinguistischer Reader mit einer Einleitung und einer kritischen Problemdarstellung, Braunschweig 1975

Projektgruppe Sprachkompensatorik (Hrsg.): Beiträge zum Problem Sozialisation und Sprache. Arbeitsbericht 1, Münster 1973

Prucha, J.: Sowjetische Psycholinguistik, Düsseldorf 1974

Ramge, H.: Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes, Tübingen 1973

Robinson, W.P./Rackstraw, S.J.: Soziolinguistische Untersuchungen über Antworten, Düsseldorf 1973

Safilios-Rothschild, C./Bovee Polk, B./Stein, R.B.: Frühe Geschlechtsrollensozialisation und Geschlechtsunterschiede. In: Fthenakis, W.E./Kasten, H. (Hrsg.): Neuere Studien zur kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes, Donauwörth 1977, S. 155 - 200

Schank, G./Schoenthal, G.: Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden, Tübingen 1976

Schenk, H.: Geschlechtsrollenwandel und Sexismus. Zur Sozialpsychologie geschlechtsspezifischen Verhaltens, Weinheim und Basel 1979

Scherer, K.R.: Beobachtung und Analyse von Kommunikation. In: Koolwijk, J. van/Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 3, München 1974

Scherfer, P.: Funktionale Sprachvarianten. Eine Untersuchung zum Französischen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt, Kronberg/Ts. 1977

Schlieben-Lange, B.: Soziolinguistik. Eine Einführung, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz 1958

Schlieben-Lange, B. (Hrsg.): Sprachtheorie, Hamburg 1975

Schmidt, S.J.: Texttheorie/Pragmalinguistik. In: Althaus, H.P./Henne, H./Wiegand, H.E. (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen 1973, S. 233 - 244

Schmidt, S.J.: Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation, München 1973

Schütze, F.: Sprache soziologisch gesehen. Bd. I: Strategien sprachbezogenen Denkens innerhalb und im Umkreis der Soziologie, München 1975

Schwitalla, J.: Dialogsteuerung. Vorschläge zur Untersuchung. In: Berens, F.-J./Jäger, K.-H./Schank, G./Schwitalla, J.: Projekt Dialogstrukturen. Ein Arbeitsbericht, München 1976, S. 73 - 104

Searle, J.R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt/Main 1971

Searle, J.R.: Was ist ein Sprechakt? In: Holzer, H./Steinbacher, K. (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft, Hamburg 1972, S. 153 - 173

Sebeok, Th.A. (Ed.): Style in language, Cambridge (Mass.) 1960

Steger, H.: Soziolinguistik. In: Althaus, H.P./Henne, H./Wiegand, H.E. (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen 1973, S. 245 - 254

Steinig, W.: Soziolekt und soziale Rolle. Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen von Sprachverhalten unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in verschiedenen sozialen Situationen, Düsseldorf 1976

Templin, M.C.: Certain language skills in children - their development and interrelationships, Minneapolis 1957

Turner, G.J.: Soziale Schicht und sprachliche Kontrolle bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. In: Bernstein, B. (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle, Düsseldorf 1975, S. 106 - 174

Wagner, K.R.: Die Sprechsprache des Kindes. Teil 1: Theorie und Analyse, Düsseldorf 1974; Teil 2: Korpus und Lexikon, Düsseldorf 1975

Walter, H.: Einleitung oder Auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept. In: ders. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd. I. Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte, Stuttgart - Bad Cannstatt 1973, S. 13 - 65

Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969

Weber, U.: Kognitive und kommunikative Aspekte des Spracherwerbs, Düsseldorf 1975

Wilkinson, A.: Sprache und Spracherwerb. Wie Kinder sprechen und lesen lernen, München 1975

Wunderlich, D.: Karl Bühlers Grundprinzipien der Sprachtheorie. In: Muttersprache 79 (1969), S. 52 - 62

Wunderlich, D.: Pragmatik, Sprechsituation, Deixis. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jg. 1 (1971), S. 153 - 190

Wunderlich, D.: Sprechakte. In: Maas, U./Wunderlich, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache", Frankfurt/Main 1972, S. 69 - 188

Zabel, H. (Hrsg.): Sprachbarrieren und Sprachkompensatorik. Beiträge zum Problem Sozialisation und Sprache, Kronberg/Ts. 1979

Ziegesar, D. v.: Sprachfunktionen und Sprechakte im Fremdsprachenunterricht. In: Linguistische Berichte 36 (1975), S. 84 - 95

# Lebenslauf

Am 10. 10. 1949 wurde ich, Jürgen Macha, als drittes Kind des Bankkaufmanns Paul Macha und seiner Ehefrau Margarete, geb. Rettig, in Lotte/Krs. Tecklenburg geboren. Ab 1956 besuchte ich die Volksschule in Bad Godesberg-Plittersdorf, Ostern 1960 wurde ich in die Sexta des Aloisiuskollegs Bad Godesberg, eines altsprachlichen Gymnasiums mit neusprachlichem Zweig, aufgenommen. Nach dem Abitur 1968 begann ich in Bonn das Studium der Germanistik, Pädagogik und Geschichte und setzte es für ein Studienjahr in München fort. Nach Bonn zurückgekehrt, arbeitete ich seit 1972 als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl von Prof. Dr. W. Besch. Nach der 1. Philologischen Staatsprüfung in Germanistik und Pädagogik, die ich bei den Professoren Besch, Allemann, Geißler und Borden ablegte, war ich als Wissenschaftliche Hilfskraft beschäftigt. Von 1974 bis 1976 erhielt ich zur Förderung meiner Dissertation ein Stipendium nach dem Graduiertenförderungsgesetz. In der Folgezeit habe ich zeitweise als Lehrer für das Akademische Auslandsamt der Universität Bonn gearbeitet. Von 1977 bis 1980 war ich als Lektor des DAAD in Nijmegen/Niederlande tätig. Im Sommersemester 1978 hatte ich einen Lehrauftrag am Sozialwissenschaftlichen Lehrstuhl der Universität Düsseldorf für das Fach "Sprachsoziologie" inne.